

Kohti ulkorajoja
Lukion toimintakulttuurikuvaus
ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta

Eila Kunnari

Kohti ulkorajoja

Lukion toimintakulttuurikuvaus
ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta

*Esitetään Helsingin yliopiston käyttäytymistieteellisen
tiedekunnan suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi Helsingin
yliopiston päärakennuksen auditoriumissa XIII, Unioninkatu 34,
perjantaina 29. helmikuuta 2008 klo 12.*

*Ohjaajat: Professori
Leena Krokfors
Helsingin yliopisto*

*Dosentti
Matti Meri
Helsingin yliopisto*

*Esitarkastajat: Professori
Kauko Hämäläinen
Helsingin yliopisto*

*Professori
Pekka Ruohotie
Tampereen yliopisto*

*Kustos: Professori
Leena Krokfors
Helsingin yliopisto*

*Vastaväittäjä: Professori
Tapio Kosunen
Helsingin yliopisto*

ISBN 978-952-10-3859-4 (Nid.)
ISBN 978-952-10-3860-0 (Pdf)
ISSN 1795-2158
Yliopistopaino
2008

Eila Kunnari

Kohti ulkorajoja

Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta

Tiivistelmä

Kvalitatiivisen tutkimukseni tehtävänä on kartoittaa rehtorin toimintakontekstia sekä hänen arkityötään ohjaavia historiallisia, kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä, määritellä käsitteet opiskeluympäristö ja toimintakulttuuri sekä osoittaa, millaisessa yhteydessä nämä käsitteet ovat keskenään ja selvittää toimintakulttuurikuvauksen funktiota. Toisaalta tehtäväni on kiinnittää lukion toimintakulttuurikuvaus lukion toimintajärjestelmään sekä jäsentää ja analysoida viiden lukion toimintakulttuurikuvauksia suhteessa velvoitteeseen luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava ja vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö. Tehtävänä on myös sekä taustoittaa kuvauksen syntyprosessia että tarkastella lukiotason analyysitulosta johtamisen ja johtajuuden näkökulmasta rehtoreilta kerätyn teemahaastatteluaineiston avulla.

Lukio instituutiona on yhteiskunnan intressiryhmien arvopohjille perustettu laitos ja lukiot organisaatioina suunnitelmallisia yhteisöjä. Lukion toimintaa ohjaavina ohjauslähteinä valtion ja kunnan sääntösystemi sekä opetussuunnitelma ja lukiotason johtaminen muovaavat yhdessä lukion toimintaa ja arkityötä. Instituutiotason ohjaus asettaa toiminnan ulkorajat ja lukion toimintakulttuuri sisärajat. Lukion kehittyminen tavoitteiden mukaiseksi opiskeluympäristöksi edellyttää, että sisärajojen ja ulkorajojen välinen vapaatila on mahdollisimman pieni ja että toimijoilla on toimintavalmiutta löytää ja valloittaa vapaatila, jonka löytämistä ja valloittamista rehtori johtaa.

Tutkimusaineistona on lukion ohjausta sekä ohjaus- ja johtamismuotoja 1950-luvulta nykypäivään koskeva kirjallisuus sekä 1.8.2005 voimaan astuneiden koulukohtaisten opetussuunnitelmien laadintaa ohjanneet opiskeluympäristöä ja toimintakulttuuria koskevat ohjaustekstit sekä viiden helsinkiläisen lukion toimintakulttuurikuvaukset, toimintakertomukset ja opinto-oppaat, joita johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta taustoittaa rehtorihaastatteluaineisto. Aineistona on myös kirjallisuus, jossa avataan yleisimpiä tulkintoja käsitteistä kulttuuri, toimintakulttuuri, struktuuri ja opiskeluympäristö sekä valotetaan toiminnan ja rakenteen keskinäistä suhdetta.

Tekstiaineistoa jäsennetään sekä ns. tasomallin avulla että analysoidaan kirjallisuus- ja empiria-aineistoanalyysin pohjalta vaihteittain rakentuvan analyysirungon avulla, jota hyödynnetään myös haastatteluaineiston analyysissa. Tutkimusmenetelmänä on myös käsitekartta.

Tutkimuksen tulos osoittaa, että ohjausnäkökulmasta toimintakulttuurikuvauksen funktio liittyy selkeästi tavoitteiden saavuttamista tukevaan arviointiin ja visioon oppivasta organisaatiosta. Johtamisnäkökulmasta kuvaus on ongelmanratkaisustrategia ja arvioinnin

väline. Opiskeluympäristö on rakennekonteksti, jossa ja josta käsin lukion toimijat luovat, muuttavat ja uusivat kontekstiin juurtuneen rakenteen elementtejä eli historiallisesti ja kulttuurisesti välittyntä tapaansa toimia ja ajatella. Toimintakulttuurikuvaukset painottuvat opiskelijoiden lähtötilanteesta ja orientaatiosta käsin ja johtaminen ja johtajuus näytettyvät kaikissa kuvauksissa kullekin lukiolle omaleimaisella tavalla.

Avainsanat: ohjauslähde, opiskeluympäristö, toimintakulttuuri, arviointi. oppiva organisaatio

Eila Kunnari

Towards the outer boundaries

The description of the operational culture in the upper secondary school from the view of steering and leading

Abstract

The aim of this qualitative study is to chart the operational context of the upper-secondary school principals and the historical, cultural and structural factors that steer their day-to-day work. The concepts regarding the study environment and operational culture are defined and analysed in terms of how they are interrelated. Furthermore it is explained why the upper-secondary schools must describe their operational culture within the curriculum. The study also aims to connect the description of the operational culture with the operational system of the upper-secondary school and to analyse the descriptions of the five upper-secondary schools in relation to the commitment to developing a study environment conducive to learning and participation, as well as conducive to supporting interaction. Interview data is used to provide the background for the description of the operational culture and to particularise the results of the analysis.

According to the theory used in this study, the steering sources of the day-to-day work of the upper-secondary school are the rules system of the state, the municipality, the curriculum, and on the level of the upper-secondary school administration. The school as an institution represents mandates that set the outer boundaries for the school's activities. The internal cultures of schools set inner boundaries for the day-to-day work carried on in schools. Between these outer and inner boundaries there is scope for action available for the development of schools. In order for an upper-secondary school to develop into an environment conducive to learning, participation, and supporting interaction, the actors of the school have to discern, and take advantage of, the scope for action available. A prerequisite for achieving such goals is that the actors of the upper-secondary school provide training in actor-preparedness to avail themselves of this scope for action.

The research data consist of the literature concerning the steering, steering forms and the principals' professional picture in general terms, from 1950 to the present, and the steering texts concerning the educational environment and operational culture. Furthermore the research data include five descriptions of the operational culture concerning the upper-secondary school, the action reports and student guides and the data concerning the most usual views of the concepts of culture, structure, action, operational culture and learning environment. It also seeks to make accessible through the literature, the relation between structure and action. Interview data is also used for the purpose of specifying the results of the analysis concerning the descriptions.

The methods of analysis include the level model and content analysis. The first is a part of the theory used in this study. For the purpose of content analysis, moreover, classifying grounds are established on the basis of theoretical and empirical research data.

A result of this study is that, from the perspective of steering, the function of describing the operational culture is clearly linked to the evaluation supporting the goals and the vision of a learning organization. From an administrative point of view, a description is a problem-solving strategy and an instrument of evaluation. The study environment is a structural context in and through which the actors of the school create, change and renew the elements of the structure rooted in the context; this structure is their historically and culturally mediated way of thinking and acting. The initial situation and orientation of the students affect the emphasis of the operational culture descriptions; principals also have their own personal style of leadership.

Key words: source of steering, educational environment, operational culture, self-evaluation, learning organisation

Esipuhe

Vasta auskultoineena, kahden pienen pojan äitinä aloitin syksyllä 1971 lehtorina Kolarin kunnallisessa keskikoulussa, jossa oli 330 oppilasta ja 14 opettajaa. Ainoana kelpoisena opettajana sain hoitaakseni myös koulun johtajan tehtävät. Seuraavana syksynä keskikoulu ja kansalaiskoulu yhdistyivät peruskoulun yläasteeksi, joten ehdin olla vuoden peruskoulun yläasteen johtajana, ennen kuin syksyllä 1973 siirryin toimintansa aloittavan Kolarin lukion rehtoriksi ja perheeseemme syntyi tytär.

Osallistumisellani pitkäkestoiseen johtamiskoulutukseen oli käänteentekevä vaikutus työyhteisömme kehittymiselle ja innostukselle hakea mukaan luokattoman lukioon kokeiluun keväällä 1987. Kun kokeilu päättyi ja kun tytärkin oli jo lähtenyt opiskelemaan, hain keväällä 1994 rehtorin virkaa Helsingistä. Pontimena oli mm. saada kokemusta ison lukion johtamisesta sekä päästä yliopistokaupunkiin jatkamaan työn ohessa jatko-opintoja.

Vaikka ensimmäiset vuodet Etu-Töölön lukiossa kuuluivat luokattoman lukion ulkoisen raamin rakentamisessa, Helsingin opetusviraston tarjoama monipuolinen täydennyskoulutus ja tuki innostivat lukion pedagogiseen kehittämiseen ja vetivät mukaan monivuotisiin kehittämishankkeisiin. Niinpä jatko-opinnot saivat odottaa, kunnes syksyllä 2004 tarjoutui mahdollisuus haakeutua Helsingin yliopiston oppilaitoksen johtamisen tutkimusteeman ympärille rakentuvaan jatkokoulutusryhmään.

Ensimmäiseksi haluan kiittää jatko-opintojeni alkuvaiheen ohjaajiani professori Tapio Kosusta ja KT Atso Taipaletta, jotka johdattelivat meitä opiskelijoita runsaat kaksi vuotta. He onnistuivat luomaan ryhmäämme me-hengen ja osasivat asettaa kysymyksiä, jotka ohjasivat meitä etsimään vastauksia ja tuomaan ne puntaroitavaksi yhteiseen keskusteluun sekä jakamaan löytämiämme teorioita toistemme kanssa. Siirtyminen professori Leena Krokforsin ja professori Matti Meren ohjattavaksi onnistui saamiemme eväiden ja ryhmäytymisen ansiosta. Vaikka ohjaajien vaihtuminen ja uuteen ryhmään kotiutuminen herätti aluksi epävarmuutta, ohjaajiemme osaaminen ja viisas kysymysten asettelu rakensivat luottamusta ja mahdollistivat yhteisöllisen oppimisen, kun esittelimme prosessissa olevia töitämme seminaaristunnoissa. Vaikka minulla ei opintoviikkojen näkökulmasta olisi ollut tarvetta enää lukuvuonna 2006–2007 osallistua seminaareihin, halusin jatkaa, koska seminaarikeskustelu avasi joka kerta uusia näkökulmia myös omaan työhöni.

Erityisesti haluan kiittää esitarkastajiani professori Kauko Hämäläistä ja professori Pekka Ruohotietä kannustavasta ja ohjaavasta esitarkastuslausunnosta. Se sai minut näkemään, miten syventää, parantaa ja kiteyttää opinnäytetyötäni. Kiitän myös amanuenssi Kari Pereniusta asiantuntevasta avusta raportin viimeistelyvaiheessa. Esitän kiitokseni myös englanninkielisen abstraktini kieliasua taitavasti hioneelle Lisa Muszinskyille.

Esimieheni KT Tuija Kirveskari-Tähtisen kannustus, tuki, ohjaus ja raakatekstini kommentointi ovat olleet merkittäviä tutkimusprosessini eri vaiheis-

sa. Hänen ansiostaan saatoin järjestää rehtoreille toimintakulttuurisessioita. Erityisen tärkeä oli myös tapaaminen, johon esimieheni ohella osallistuivat rehtori Pirjo Kännö ja työpajaesimies Tarja Taskinen. Haluan kiittää tässä palaverissa käydystä keskustelusta sekä työtäni selkeyttävistä ja edistävästä kysymyksistä, joita en yksin olisi osannut asettaa. Kiitokset myös lehtori Eeva-Riitta Mustelinille, joka on jaksanut seurata tutkimusprosessiani ja pohtia kanssani opiskeluympäristö- ja toimintakulttuuri-käsitteen problematiikkaa.

Kiitän myös jatko-opiskeluryhmääni seminaari-istunnoissa esitetyistä näkökulmista ja ajatuksista. Erityisesti kiitän Leena Väisästä ja Tuula Sireniä, jotka jaksoivat kuunnella ja tehdä kysymyksiä, kun tapasimme myös seminaarien ulkopuolella. Aivan erityiset kiitokset osoitan tutkimusprosessiini osallistuneelle viidelle lukion rehtorille. Ilman heidän panostaan toimintakulttuurikuvausten taustoittaminen ja syventäminen ei olisi ollut mahdollista. Haluan kiittää myös kaikkia nykyisiä kollegoitani heidän osoittamastaan kiinnostuksesta ja tuesta työtäni kohtaan. Samoin kiitän ystäviäni, jotka ovat jaksaneet uskoa työni onnistumiseen. Kiitän myös sekä Kolarin lukion että Etu-Töölön lukion opettajia sitoutumisesta erilaisiin kehittämishankkeisiin. Näillä yhteisöllisen oppimisen prosesseilla on ollut suuri merkitys ammatilliselle kasvulleni.

Muistan kiitollisena jo edesmenneitä vanhempiani Katri ja Vilho Pasasta, jotka kannustivat meitä lapsiaan opintielle ja hoitivat pieniä poikiani, jotta saatoin keskittyä opiskeluun ja suorittaa loppututkintoni. Kiitän lämpimästi läheisiä omaisiani heidän osoittamastaan avusta, tuesta ja kiinnostuksesta. Erityisesti poikani Jounin englannin kielen osaaminen on auttanut minua selviytymään eteenpäin. Myös poikani Markun ja miniäni Minnan kiinnostunut kannustus sekä tyttäreni Annen kanssa työni avainkäsitteistä käymäni keskustelut ovat antaneet voimaa jatkaa ponnistelua.

Suurin kiitokseni kuuluu kuitenkin puolisololleni Juhanille, joka on luke-mattomin eri tavoin auttanut, kannustanut ja tukenut minua koko työprosessin ajan. Ilman hänen panostaan työni ei olisi tässä vaiheessa. Sekä tämä väitös-kirjaproessi, erilaiset kehittämisprosessit että keskustelut pienten lapsenlas-teni kanssa ovat nostaneet esiin itsestään selvyyksien kyseenalaistamisen tar-keiden.

”Tyhmät kysymykset ja mielikuvitus vievät parhaimmillaan uusiin hienoihin juttuihin.”

Satu Huber 2007 (Suomen kuvalehti, nro 28/13.7.2007, 54)

Omistan väitöskirjani lapsenlapsilleni Ilonalle, Helinälle ja Linnealle.

Helsingin Ruoholahdessa 4.12.2007

Eila Kunnari

Sisällys

1	JOHDANTO	1
1.1	Tutkimuksen tausta	1
1.2	Tutkimuksen tutkimustehtävä, rakenne ja rakentuminen	3
1.3	Koulu instituutiona ja koulut organisaatioina	7
2	TUTKIMUKSEN MENETELMÄLLISET VALINNAT JA NIIDEN PERUSTELU	15
2.1	Tieteenfilosofisten lähtökohtien tarkastelua	15
2.2	Tutkimusaineisto	17
2.2.1	Teoreettinen aineisto	17
2.2.2	Empiirinen tutkimusaineisto	20
2.3	Tutkimusmenetelmät	25
2.3.1	Käsitekartta	25
2.3.2	Tasomalli	27
2.3.3	Sisällönanalyysi	29
3	LUKION OHJAUS JA JOHTAMINEN MUUTOKSESSA	35
3.1	Tutkimuskysymykset	35
3.2	Keskitettyä strategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 1950–1981	35
3.2.1	Oppikoulusta lukioksi	35
3.2.2	Rehtorin ammattikuva rinnakkaiskoulusta 1980-luvun lukio uudistuksen kynnykselle	44
3.3	Sisäisen kehittämisen strategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 1982–1992	45
3.3.1	Sisäistä kehittämistä	45
3.3.2	Rehtorin ammattikuva kurssimuotoisesta lukiosta luokattomuuden kynnykselle	50
3.4	Hajauttamisstrategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 1990-luvulla	56
3.4.1	Vapaata liikkumatilaa ja yksilöllisyyttä	56
3.4.2	Vuoden 1994 opetussuunnitelma uudistuksen arviointia	62

3.4.3	Rehtorin ammattikuva luokattomassa lukiossa 1990-luvulla	66
3.5	Yhtenäisyyttä palauttavaa strategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 2000-luvun alkuvuosina	68
3.5.1	Yhtenäisyyden palautusta ja yhteistyötä	68
3.5.2	Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 valmisteluprosessi	71
3.5.3	Rehtorin ammattikuva alkavalla 2000-luvulla	72
3.6	Kokoava yhteenveto	74
3.7	Helsingin kaupunki lukiokoulutuksen ohjaajana	81
3.7.1	Vuoden 2003 opetussuunnitelmaprosessin ohjaus	82
3.7.2	Helsingin opetustoimen vuoden 2006 tulosbudjetti ja opetustoimen strategiset linjaukset 2006–2008	85
3.7.3	Helsingin opetustoimen toimintasuunnitelma-/kertomus-prosessi 2005–2006	86
3.8	Työntekijän velvollisuudet	88
4	REHTORIN ARKITYÖHÖN VAIKUTTAVIA HISTORIALLISTA, KULTTUURISIA JA RAKENTEELLISIA TEKIJÖITÄ	91
4.1	Tutkimuskysymykset	91
4.2	Käsityksiä kulttuurista ja/tai organisaatiokulttuurista	91
4.3	Koulukulttuuri ja struktuuri	94
4.3.1	Koulukulttuuri	94
4.3.2	Koulukulttuurin vuorovaikutusrakenteet	100
4.3.3	Struktuuri	104
4.4	Toiminnan ja rakenteen välinen suhde	108
4.5	Toimintakulttuurin käsite kirjallisuusdiskurssissa	111
4.6	Toimintakulttuuri-käsitteen määrittely	113
5	OHJAUSTEKSTIEN PIIRTÄMÄT ULKORAJAT	117
5.1	Opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien analyysi	117
5.1.1	Tutkimuskysymykset	117
5.1.2	Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysi	118

5.1.3	Lukion opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja opiskelumenetelmiä koskevan tekstin analyysi	125
5.1.4	Helsingin opetustoimen opiskeluympäristöä koskevan tekstin analyysi	130
5.1.5	Opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien analyysin kokoava vertailu	136
5.1.6	Opiskeluympäristö-käsite ohjausteksteissä ja kirjallisuusdiskurssissa	141
5.1.7	Opiskeluympäristö-käsitteen määrittely suhteessa toimintakulttuuri-käsitteeseen	148
5.2	Ohjaavien toimintakulttuuritekstien analyysi	150
5.2.1	Tutkimuskysymykset:	151
5.2.2	Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstin analyysi	151
5.2.3	Helsingin opetustoimen lukion toimintakulttuuria koskevan tekstin analyysi	158
5.2.4	Ohjaavien toimintakulttuuritekstien vertaileva tarkastelu	163
5.2.5	Ohjaavat toimintakulttuuritekstit suhteessa itsearviointia ja oppimista koskevaan kirjallisuusdiskurssiin	170
6	TOIMINTAKULTTUURIKUVAUS SUHTEESSA VAPAATILAN VALLOITTAMISEEN	183
6.1	Tutkimuskysymykset	183
6.2	Lukion johtaminen ja johtajuus	183
6.2.1	Johtamisen perusta	183
6.2.2	Johtamisen alueita	186
6.2.3	Professionaalisen oppivan yhteisön kehittäminen	193
6.3	Lukion toimintojen kokonaisuus	195
6.3.1	Lukion toiminnan kehittäminen ja arviointi	195
6.3.2	Prosessi, systeemi vai ongelma?	196
6.3.3	Lukion keskeiset prosessit	202
6.3.4	Arkityön työn tutkiminen keinona kehittää käytäntöjä	206
6.4	Lukion toimintajärjestelmän rakenne kehittämistoiminnan johtamisen näkökulmasta	208

6.5 Yhteenveto	211
7 TOIMINTAKULTTUURIKUVAUSTEN PIIRTÄMÄT SISÄRAJAT. 215	
7.1 Tutkimuskysymykset	215
7.2 Lukiotason analyysin pääpiirteet ja lukuohjeet	216
7.3 Lukion yksi aineiston analyysi	220
7.3.1 Tasomallijäsennys	220
7.3.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi	222
7.3.3 Käsitekarttakoonti	228
7.4 Lukion 7 aineiston analyysi	229
7.4.1 Tasomallijäsennys	229
7.4.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi	231
7.4.3 Käsitekarttakoonti	237
7.5 Lukion 8 aineiston analyysi	238
7.5.1 Tasomallijäsennys	238
7.5.2 Näkökulmakohtainen jäsenys	241
7.5.3 Käsitekarttakoonti	246
7.6 Lukion 10 aineiston analyysi	247
7.6.1 Tasomallijäsennys	247
7.6.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi	249
7.6.3 Käsitekarttakoonti	257
7.7 Lukion 14 aineiston analyysi	258
7.7.1 Tasomallijäsennys	258
7.7.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi	260
7.7.3 Käsitekarttakoonti	267
7.8 Lukiotason analyysitulosten vertaileva tarkastelu	268
8 POHDINTAA JA JOHTOPÄÄTÖKSIÄ	277
8.1 Tutkimuksen keskeisten tulosten kokoava tarkastelu	277
8.1.1 Muuttuva ohjaus ja rehtorin ammattikuva	277
8.1.2 Toimintakulttuuri- käsitteen määrittely	279
8.1.3 Ohjaustekstien keskeiset analyysitulokset	281
8.1.4 Toimintakulttuurikuvauksen kiinnittäminen lukion toimintajärjestelmään	289

8.1.5 Toimintakulttuurikuvaukset suhteessa velvoitteeseen luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava sekä vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö	289
8.2 Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelua	291
8.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheet	295
LÄHTEET	301
LIITTEET	319

Kuviot

Kuvio 1. Yhteiskuntarakenne, koulu instituutiona ja ohjausmuotojen tyypit (Berg 2003, 132).....	9
Kuvio 2. Yhteiskuntarakenne ja instituutiot (Berg 2003, 95).....	10
Kuvio 3. Vapaatilanmalli (Berg 2003, 48)	11
Kuvio 4. Koulun kulttuurin ydin, hedelmäliha ja kuori (Berg 1995, 17)	12
Kuvio 5. Pedagogisen johtajuuden lähtökohtia (Hämäläinen 1986, 12)	52
Kuvio 6. Kontrollisysteemi ja johtajuus (Berg 1993, 110)	79
Kuvio 7. Kontekstisidottu ja kontekstisitomaton koodi (Berg et al. 1987, 63)	96
Kuvio 8. Koulukulttuurin kehitysmalli (Hloušková 2006, 61)	99
Kuvio 9. Vuorovaikutuksen laadun parantaminen (mukaiillen Helakorpi et al. 1996).....	100
Kuvio 10. Koulukulttuurin elementit ja perusprosessit opetuksen muutoksessa (Sahlberg 1998, 18)	101
Kuvio 11. Koulun sosiaalisen elämän perusrakenne käsitekarttana (mukaiillen Blossing 2003, 104–106)	105
Kuvio 12. Näkyvä ja näkymätön kulttuuri (Hämäläinen et al. 2002, 123)	112
Kuvio 13. Toimintakulttuuri-käsite käsitekarttana	116
Kuvio 14. Valtioneuvoston asetuksen toinen pykälä, Lukio opiskelu- ympäristönä, (955/2002, § 2) käsitekarttana	122
Kuvio 15. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 opiskelu- ympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti käsitekarttana	129

Kuvio 16.	Helsingin opetustoimen lukion opiskeluympäristöä koskeva teksti käsitekarttana (2004)	135
Kuvio 17.	Opiskeluympäristö ja sen suhde toimintakulttuuriin käsitekarttana	149
Kuvio 18.	Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 toimintakulttuurin käsite käsitekarttana.....	156
Kuvio 19.	Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 tavoiteltavan toimintakulttuurin käsite käsitekarttana	157
Kuvio 20.	Helsingin opetustoimen lukion toimintakulttuuriteksti käsitekarttana (2004).....	160
Kuvio 21.	Toimintakulttuurikaavio (laatija Eeva-Riitta Mustelin 2003).....	162
Kuvio 22.	Kouluorganisaation muutos oppivaksi organisaatioksi (Salo, & Kuittinen 1998, 221).....	178
Kuvio 23.	Johtamisen perusta käsitekarttana (Hämäläistä 2004, 16–23 mukailleen)	184
Kuvio 24.	Robert Quinn (1996, 2003, 12) Kilpailevat arvot johtamisessa (Rovon et al. mukaan 2005, 25)	188
Kuvio 25.	Johtajuuden kolme mallia Portin et al. (2003, 26–27)	192
Kuvio 26.	Toimintakulttuurikuvaus ongelmanratkaisustrategiana	200
	(Karjalaisen, 2006, 13 pohdintaa hyödyntäen)	
Kuvio 27.	Koulutusorganisaation ongelmat ja prosessit (Karjalainen 2006, 16).....	203
Kuvio 28.	Lukion yleiset valtakunnalliset tavoitepykälät ja keskeiset.....	
	prosessit (VNA 955/2002)	204
Kuvio 29.	Opiskelu- ja työympäristöprosessin ydinkäytännöt suhteessa lukion kehittämiseen opiskelu- ja työympäristönä	205
Kuvio 30.	Arkipäivän tutkiminen (Murto 1995, 64)	207
Kuvio 31.	Lukion toimintajärjestelmän elementit opiskelu- ja työympäristön kehittämiseen liittyvän johtajuuden näkökulmasta (Engeströmin kuviota 1987, 78 hyödyntäen; lähde: Engeström 2004, 10).....	209
Kuvio 32.	Lukion 1 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana.....	228
Kuvio 33.	Lukion 7 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana.....	238
Kuvio 34.	Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana.....	247
Kuvio 35.	Rehtorin kuvauksen pohjalta laadittu lukion 10 kehittämisen ja johtamisen suunnitelma käsitekarttana	254

Kuvio 36. Lukion 10 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana	258
Kuvio 37. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana	267

Taulukot

Taulukko 1. Instituutio/organisaatio: sisältö ja muoto (Berg 2003, 94)	4
Taulukko 2. Tutkimuksen rakenne suhteessa instituuti on/organisaation sisältöön ja muotoon	6
Taulukko 3. Taustatietoa haastatelluista rehtoreista ja haastatteluis- ta	23
Taulukko 4. Johtamis- ja johtajuusnäkökulmaa koskevan sisällön- analyysin luokittelurunko	33
Taulukko 5. Koulukulttuurit ja rehtorin roolit (Berg 1995, 107; 2003, 201 mukaillen).....	55
Taulukko 6. Rajoittunut ja laajentunut opettaja-ammattillisuus (Berg 2003, 193)	97
Taulukko 7. Koulukulttuurin muodot (Hargreaves 1994, 238)	98
Taulukko 8. Rakenteen, järjestelmän ja rakenteistumisen väliset suhteet (Giddens 1984, 112)	109
Taulukko 9. Kulttuuri, koulukulttuuri ja organisaatiokulttuuri	114
Taulukko 10. Valtioneuvoston asetuksen (VNA, 955/2002) toisen pykälän teksti tavoite-/tekemis- ja vastuunäkökulmasta...120	
Taulukko 11. Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) toisen pykälän tavoitteet suhteessa pykäliin 3–5.....	123
Taulukko 12. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 opiske- luympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta	127
Taulukko 13. Helsingin opetustoimen lukion opiskeluympäristöä koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja tee- manäkökulmasta (2004)	132
Taulukko 14. Ohjaavien opiskeluympäristötekstien vertaileva tarkas- telu tavoite-, rakenne ja sisältönäkökulmasta	137
Taulukko 15. Opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien sisällön- analyysin tulosten vertailu tavoite-, vastuu-, tekemis-/ teemanäkökulmasta	139

Taulukko 16.	Lukion ohjausteksteissä ja kirjallisuudessa esiintyviä opiskeluympäristön elementtejä	146
Taulukko 17.	Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 tavoittelua toimintakulttuuria koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta.....	153
Taulukko 18.	Helsingin opetustoimen lukion toimintakulttuuria koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta (2004)	159
Taulukko 19.	Ohjaavat toimintakulttuuritekstit tasomallin mukaan jäsennettynä	164
Taulukko 20.	Ohjaavien toimintakulttuuritekstien vertaileva tarkastelu rakenne-, sisältö- ja tavoitenäkökulmasta	167
Taulukko 21.	Toimintakulttuuria koskevien ohjaustekstien sisällönanalyysin tulosten vertailu vastuu- ja tekemisnäkökulmasta.....	169
Taulukko 22.	Oppivan organisaation piirteitä/tuntomerkkejä (Sarala et al. 1999; Helakorpi 2001, Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 ja Lukion opetussuunnitelmaopas 2003).....	175
Taulukko 23.	Oppivan organisaation ominaispiirteitä (Stoll, & Fink 1996, 92–98).....	177
Taulukko 24.	Neljän kehiksen malli (Bolman, & Deal 1997, 15).....	186
Taulukko 25.	Manageriaajattelun laajentaminen (Bolman, & Deal 1997, 16).....	187
Taulukko 26.	Koulun toiminnan kriittiset alueet ja toiminta (Portin et al. 2003, 18 mukaillen ja vapaasti suomentaen).....	190
Taulukko 27.	Koulun kolme kyvykkyyttä (Verbiest, & Erčulj 2006, 69)	194
Taulukko 28.	Johtamiskäytännöt, koulun toiminnan kriittiset alueet jatoimintajärjestelmän välineet, säännöt ja työnjako	201
Taulukko 29.	Lukiotason aineistoa koskevat tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät analyysimenetelmät	216
Taulukko 30.	Lukion 1 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen	220
Taulukko 31.	Lukion yksi toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta.....	222
Taulukko 32.	Lukion 1 toimintakulttuurikuvaus johtamis-/johtajuusnäkökulmasta.....	224

Taulukko 33.	Lukion 7 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen.....	230
Taulukko 34.	Lukion 7 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta	232
Taulukko 35.	Lukion 7 toimintakulttuurikuvaus johtamis- /johtajuusnäkökulmasta	234
Taulukko 36.	Lukion 8 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen.....	239
Taulukko 37.	Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta	242
Taulukko 38.	Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus johtamis- /johtajuusnäkökulmasta	244
Taulukko 39.	Lukion 10 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen.....	248
Taulukko 40.	Lukion 10 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta	250
Taulukko 41.	Lukion 10 toimintakulttuurikuvaus johtamis- /johtajuusnäkökulmasta	252
Taulukko 42.	Lukion 14 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen.....	259
Taulukko 43.	Lukion 14 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta	261
Taulukko 44.	Lukion 14 toimintakulttuurikuvaus johtamis- /johtajuusnäkökulmasta	264
Taulukko 45.	Lukioiden tasomallijäsennyskoonti.....	269
Taulukko 46.	Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmakoonniti	271
Taulukko 47.	Johtamis- ja johtajuusnäkökulmakoonniti.....	273

1 Johdanto

Tässä luvussa esittelen tutkimukseni taustaa ja aiheen, perustelen aiheen valintaa ja selostan tutkimustehtävää sekä kuvaan tutkimuksen rakennetta ja rakentumista. Lisäksi esittelen tutkimuksen taustateoriaa ja avaan sen olennaisia käsitteitä.

1.1 Tutkimuksen tausta

Nuorten lukiokoulutuksen vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteet ja niiden taustalla oleva valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista korostavat lukion yleissivistävää luonnetta ja velvoittavat lukiota luomaan avoimen ja oppimiseen ja osallistumiseen kannustavan opiskeluympäristön. Tikan (2003, 16) mukaan tavoitteen mukaisella oppimisympäristöllä ja koulun toimintakulttuurilla on vahva yhteys. Näin ovat ilmeisesti ajatelleet myös opetussuunnitelman perusteiden laatijat sisällyttäessään perusteisiin velvoitteen kirjata paikalliseen opetussuunnitelmaan tavoitellun toimintakulttuurin pääpiirteet ja velvoitteen arvioida toteutuneen ja tavoitellun toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä.

Nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden mukaan toimintakulttuuri on käytännön tulkinta lukion opetus- ja kasvatustyöstä. Opetushallituksen (Kauppinen, 2003, 74) julkaisemassa lukion opetussuunnitelmaoppaassa todetaan, että osa toimintakulttuuriin kuuluvista asioista on aikaisemmin ollut opetussuunnitelmassa, osa lukuvuosisuunnitelmassa ja osa opettajakokousten päätösasiakirjoissa tai koulun perinteenä tyyliin: «näin on aina tehty». Tämän vuoksi on tarve koota toimintakulttuurin pääpiirteet yhtenäiseksi kokonaisuudeksi. Oppaassa korostetaan, että toimintakulttuurin kuvausta laadittaessa on otettava huomioon lukiolaki, valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta sekä valtakunnalliset opetussuunnitelman perusteet.

Käytännössä toimintakulttuurin pääpiirteiden kuvaaminen on kuitenkin uusi, jopa hämmäntävä tehtävä. Ensiksikin toimintakulttuuri käsitteenä on vaikeaselkoinen. Toiseksi jää kysymään, minkä vuoksi toimintakulttuuri pitää kuvata. Siis mitä kuvaaminen palvelee? Myös kuvauksen sisältö askarruttaa. Näin ainakin minä asian koin, kun syksyllä 2003 prosessoimme Helsingin kaupungin opetusviraston johtamissa työryhmissä ja työpajoissa toimintakulttuuria koskevaa linjaustekstiesitystä opetuslautakunnan suomenkielisen jaoston käsittelyyn. Kaupungin ylläpitämien lukiodien tuli liittää tämä linjausteksti sellaisenaan osaksi koulukohtaista opetussuunnitelmaansa. Halutessaan lukiot saattoivat täydentää linjausta koulukohtaisella tekstillä.

Osallistuin toimintakulttuuria koskevan linjaustekstin prosessointiin Helsingin kaupungin opetusviraston asiantuntijana, sillä olin helmikuussa 2003 jäänyt virkavapaalle Etu-Töölön lukion rehtorin virasta hoitamaan yleissivis-

tävän koulutuslinjan konsultoivan rehtorin tehtävää. Kaksi vuotta myöhemmin eli keväällä 2005 aloitin työni uuden nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan opetuspäällikkönä ja sain ensi töikseni luettavaksi kaupungin lukiodien koulukohtaiset opetussuunnitelmat.

Ennen opetusvirastoon siirtymistäni olin yli 30 vuotta rehtorina. Ennätinkin vielä syksyllä 2002 olla mukana hankkeessa, jossa tutkimme lukiomme arkea. Koulumme (Kunnari, 2003, 21–24) mukanaolo Opetushallituksen johtamassa lukion opetussuunnitelman perusteiden kehittämisverkostossa synnytti meissä tarpeen tukea ja pohjustaa tulevaa opetussuunnitelmatyötä. Niinpä linkitimme lukuvuoden 2002–2003 kehittämissuunnitelmatyön valtionneuvoston asetusluonnoksen taitotavoitteisiin ja opetussuunnitelman perusteluonnoksen toimintakulttuuria koskevan tekstin sisältöön. Syksyn aikana havainnoimme ja arvioimme arkeamme suunnitelmallisesti sekä keskustelimme näkemästämmä ja kokemastamme. Projektin ansiosta suuntasimme huomiomme erityisesti sosiaaliin suhteisiin ja psyykkiseen turvallisuuteen. Käytännössä tämä tarkoitti, että tarkkailimme sekä kannustavan palautteen käytäntöjämme että kokemuksiamme oikeudenmukaisuuden toteuttamisesta ja toteutumisesta. Ongelmakohtia projektin toimeenpanossa olivat yhteisen keskusteluajan löytäminen ja ajan riittämättömyys sekä sitoutuminen.

Murron (1995, 63) mukaan yhteisön kehittämisen perusta on säännöllinen ja usein tapahtuva toimintojen tutkiminen yhteisön perustehtävästä käsin. Myös lukion opetussuunnitelman perusteiden määräys arvioida tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä liittyy kouluyhteisön käytäntöjen tutkimiseen, säännölliseen ja usein toistuvaan itsearviointiin, johon pitää siis löytää yhteistä aikaa. Kokemuksesta tiedän, että ajan löytäminen on usein ongelma, mutta tiedän myös, että aikaongelman ratkaisu avaa mahdollisuuden yhteisölliseen oppimiseen.

Positiivinen kokemukseni (Kunnari, 2000, 99) pohjautuu pienen Kolarin lukion luokattoman lukion kokeiluprosessiin, joka ajoittui vuosiin 1989–1994. Käytimme yhteissuunnittelujasta säännöllisesti, samaan aikaan keskellä päivää tunnin viikossa pedagogiseen keskusteluun, jossa jaioimme kokemuksiamme ja näkemyksiämme. Yllätyimme, miten paljon meillä oli annettavaa toisillemme ja kuinka monia asioita saatoimme tehdä uudella tavalla, kun opimme kyseenalaistamaan käytäntöjämme ja kokeilemaan koulutuksessa saamaamme tietoa sekä jakamaan sitä ja siitä saamiamme kokemuksia. Säännöllinen, toistuva keskustelu mursi opetustyölle tyypillisen yksin työskentelyn ja antoi mahdollisuuden havaita myös omia vahvuuksia.

Velvoite tavoitellun toimintakulttuurin kuvaamisesta kiinnosti minua erityisesti lukion rehtorin näkökulmasta. Onnistuvatko lukion rehtorit saamaan yhteisönsä tutkimaan ja arvioimaan arkeaan toimintakulttuurin pääpiirteiden kuvausvaiheessa? Millaisia toimintakulttuurin kuvauksia lukiodien opetussuunnitelmiin lopulta tulee? Miten kuvaukset ohjaavat koulun arkityötä ja sen johtamista? Nämä kysymykset olivat mielessäni, kun lokakuussa 2003 jätin hakemuksen Helsingin yliopiston kasvatustieteellisen tiedekunnan jatko-opiskelijaksi oppilaitoksen johtamisen tutkimusteeman ympärille rakentu-

vaan jatkokoulutusryhmään. Oli ilman muuta selvä, että tutkimusaiheeni koskee lukion opetussuunnitelmassa kuvattavaa toimintakulttuuria ja sen toimeenpanon johtamista.

Tutkimusprosessini kahtena ensimmäisenä vuotena yritin muodostaa käsitystä toimintakulttuuri-käsitteestä lukion opetussuunnitelman perusteisiin kirjatus määrätyksen sekä Helsingin opetustoimen opetussuunnitelmatyöryhmän ja sille esityksiä valmistelleen pienen työryhmän keskustelujen pohjalta sekä kirjallisuudessa esiintyvien yleisimpien koulu- ja organisaatiokulttuuria koskevien tulkintojen avulla. Vasta syksyllä 2006 kun minulla opintovapaalle jäämisen ansiosta oli mahdollisuus ja aikaa paneutua ilmiöön, huomasin tarkastella myös kulttuurin ja rakenteen yhteyttä sekä havahduin miettimään myös toiminnan käsitettä. Vasta silloin minulle kirkastui, että minun on otettava tutkimusaineistoksi myös ohjaavat opiskeluympäristötekstit sekä tutkittava, miten opiskeluympäristö (työympäristö) määritellään kirjallisuusdiskursseissa.

Niinpä alkuperäinen tutkimukseni otsikko Rehtori lukion toimintakulttuurin rakentajana päivittyi vähitellen muotoon Lukion toimintakulttuurikuvaus ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta. Toisin sanoen tutkimukseni painopiste siirtyi toimintakulttuurikuvaus toimeenpanon johtamisesta itse kuvaukseen ja sen funktioon suhteessa ohjaukseen ja johtamiseen. Tutkimusaiheeni koskee siis velvoitetta kuvata lukion toimintakulttuurin pääpiirteet ja toimintakulttuurikuvaus tehtävää suhteessa lukion ohjaukseen ja johtamiseen.

1.2 Tutkimuksen tutkimustehtävä, rakenne ja rakentuminen

Kvalitatiivisen tutkimukseni tarkoitus on lisätä ymmärrystä, miksi lukiot on velvoitettu kuvaamaan toimintakulttuurinsa ja arvioimaan kuvatus ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä. Kysymys kiinnostaa minua ohjauksen, johtamisen ja kuvauksen sisällön näkökulmasta. Tältä pohjalta tutkimustehtäväni on:

1. kartoittaa lukion rehtorin toimintakontekstia,
2. kartoittaa rehtorin arkityötä ohjaavia tekijöitä ja tältä pohjalta määritellä käsite toimintakulttuuri,
3. määritellä käsite opiskeluympäristö, osoittaa käsitteiden opiskeluympäristö ja toimintakulttuuri keskinäinen yhteys sekä selvittää toimintakulttuurikuvaus funktiota suhteessa lukion ohjaukseen,
4. kiinnittää toimintakulttuurikuvaus lukion toimintajärjestelmään,
5. jäsentää ja analysoida viiden lukion toimintakulttuurikuvaus suhteessa velvoitteeseen luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava ja vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö sekä taustoitaa ja tarkentaa toimintakulttuurikuvaus johtamisen ja johtajuuden näkökulmasta tutkimuksessa mukana olevien lukiodien rehtoreilta teemahaastattelulla kerätyn aineiston pohjalta.

Koska tässä tutkimuksessa kiinnostuksen kohteena on toimintakulttuurikuvaus ja siihen liittyvän kuvausvelvoitteen funktio sekä instituutiotason ja paikallisen tason ohjauksen että organisaatiotason johtamisen näkökulmasta, sovellan tutkimuksessani teoriaa koulusta instituutiona ja kouluista organisaatioina (Berg 2003, 21; 93–94). Teoria tarjoaa välineitä lisätä ymmärrystä valtakunnan tasolla annetusta velvoitteesta kuvata lukion toimintakulttuuri. Yksi tärkeä väline on taulukko 1, joka on ohjannut minut tarkastelemaan velvoitetta kuvata toimintakulttuuri sekä instituutiotason sisällön ja muodon että organisaatiotason sisällön ja muodon näkökulmasta. Esimerkiksi lukion toimintakulttuurikuvaus edustaa organisaatiotasoa, ja siinä kuvataan sekä arkityön sisältöjä että muotoja. Ei kuitenkaan riitä, että tutkimukseni rajoittuisi vain organisaatiotason toimintakulttuurikuvauksiin, vaan kuvauksia on tarkasteltava myös sekä suhteessa instituutiotason toimeksiantojen sisältöihin että suhteutettava ne instituutiotason ohjausmuotoihin ja organisaatiotason johtamismuotoihin.

Taulukko 1. Instituutio/organisaatio: sisältö ja muoto (Berg 2003, 94)

	SISÄLTÖ	MUOTO
INSTITUUTIO	I Koulun eksplisiittiset ja implisiittiset toimeksiannot	II Koulun hallinnolliset ohjausmuodot
ORGANISAATIO	III Koulujen eksplisiittiset ja implisiittiset tehtävät	IV Koulujen hallinnolliset johtamismuodot

Esimerkiksi tutkimukseni empiirisenä aineistona olevat opiskeluympäristöä ja toimintakulttuuria koskevat ohjaustekstit edustavat instituutiotason ohjauksen sisältöä eli solua I ja viiden lukion toimintakulttuurikuvausaineisto organisaatiotason sisältöä eli solua III. Analysoimalla ohjaustekstejä olen nostanut esiin tavoitteet ja niihin liittyvät toimeksiannot, joita olen tarkastellut vielä suhteessa kirjallisuusdiskurssiin. Tältä pohjalta olen selvittänyt toimintakulttuurikuvauksen tehtävää ohjausnäkökulmasta. Analysoimalla lukiotason toimintakulttuurikuvauksen sisältöä suhteessa ohjaustekstien toimeksiantoihin olen selvittänyt, mitkä tavoitteet ja niihin liittyvät käytännöt näkyvät kuvauksissa ja miten johtaminen ja johtajuus näkyvät kuvauksissa.

Instituutiotason ohjausmuotoja eli solua II edustaa mm. tutkimukseni teoreettisessa aineistossa kuvattu 1970-luvun normiohjaus. Lukiotason muotonäkökulmasta (IV solu) kiinnostuksen kohteena on toimintakulttuurikuvauksen tehtävä osana lukion toimintajärjestelmää ja johtamisen/johtajuuden näkyminen toimintakulttuurikuvauksessa. Myös rehtorien haastatteluaineisto kytketty johtamispuheen osalta soluun IV.

Tutkimukseni ohjausnäkökulma liittyy instituutiotason eli lukion instituution ohjauksen sisältöön ja ohjausmuotoihin. Virallisesti ja eksplisiittisesti lukion toimintaa ohjaavat lainsäädäntö, koulutuspolitiikka, opetussuunnitelmajärjestelmä ja koulutuksen järjestäjä sekä virkaehtosopimus ja työelämää koskevat sopimukset. Berg (emt. 50) toteaa, että on tärkeä tuntea myös kouluun instituutioon nivoutuneita historiallisesti määräytyviä ohjauslähteitä ja niihin nivoutuneita arvopohjia ja ohjausmuotoja. Ensimmäinen tutkimustehtäväni kartoittaakin, lukion muuttuvan ohjauksen ja lukion kehityshistorian pääpiirteitä sekä taustoittaa myös lukion arkityön johtamista koskevaa rehtorin ammattikuvan muutosta 1950-luvulta nykypäivään. Toisin sanoen tämä ensimmäinen (1.) tutkimustehtävä koskee taulukon 1 soluja I, II ja IV. Raportoin siihen liittyviä tuloksia kolmannessa luvussa.

Epävirallisesti ja usein implisiittisesti lukion arkityötä ohjaavat ja johtavat historiallisesti ja kulttuurisesti välittyvät opitut ajattelu- ja toimintatavat. Koululla (Raina 2003, 28) on ”pitkä historia ja vankka kulttuuri” toteuttaa tietynlaista vuorovaikutusta ja pitäytyä vanhoissa rakenteissa, vaikka tunnistettaisiinkin, että tiedonkulkua, yhteistyötä ja ilmapiirin laatua olisi parannettava nykypäivän tarpeita vastaavaksi. Vuorovaikutuksen (Murto 1995, 48–49) avulla luodaan yhteistä sosiaalista todellisuutta, joka käsittää yhdessä muodostetut käsitykset ja uskomukset ympäristöstä, muista ihmisistä ja itsestämme. Näkemyksiä jakamalla yhteisön jäsenet tulevat tietoisiksi toistensa näkemyksistä, mikä edistää keskinäistä ymmärtämistä, vuorovaikutusta ja luottamusta. Yhteiset (emt. 59) foorumit antavat mahdollisuuden hyödyntää organisaation luovia resursseja ja edistävät proaktiivista sopeutumista nopeaan toimintaympäristön muutokseen. Arkikokemukseni perusteella tiedän, että yhteiset foorumit eli osallistumisrakenteet ovat tärkeä toiminnan elementti ja johtamisen työkalu.

Tutkimusaiheeni näkökulmasta Rainan ja Murron käsitykset nostavat esiin lukion arkityön toimintatapoja koskevia kysymyksiä. Toinen (2.) tutkimustehtäväni onkin määritellä kirjallisuuden avulla toimintakulttuuri-käsite (solu III ja solu IV). Opiskelu ympäristöä ja toimintakulttuuria koskevia ohjaustekstejä (solu I) analysoimalla nostan esiin nykypäivän ohjauksen sisältöjä. Tähän kolmanteen (3.) tehtävään liittyvä analyysi on viidennessä luvussa, jossa määrittelen myös opiskelu ympäristö-käsitteen, osoitan sen yhteyden toimintakulttuuriin sekä selvitän ohjausnäkökulmasta toimintakulttuurikuvauksen funktiota.

Kuudennessa luvussa kiinnitän toimintakulttuurikuvauksen lukion toimintajärjestelmään eli vastaan neljänteen (4.) tutkimustehtävään. Seitsemännessä luvussa analysoin viiden lukion toimintakulttuurikuvauksia ja tarkastelen niitä suhteessa ohjausteksteihin, joiden pohjalta lukioiden tehtävänä oli ja on suunnitella ja toteuttaa arkityönsä ja joiden ohjaamana ne ovat kuvanneet toimintakulttuurinsa keskeiset käytännöt (solu III). Lisäksi taustoitan ja tarkennan analyysin tulosta muutamien lukion artefaktien ja rehtorin haastatteluaineiston avulla. Toisin sanoen kyse on viidenteen (5.) tutkimustehtävään liit-

tyvästä lukiotason aineiston analyysistä. Taulukko 2 kuvaa tutkimuksen rakennetta suhteessa taulukon 1 soluihin ja tutkimustehtävään.

Taulukko 2. Tutkimuksen rakenne suhteessa instituution/organisaation sisältöön ja muotoon

<p>Luku 1 Johdanto: Tutkimuksen tausta Tutkimustehtävä Tutkimuksen rakenne Taustateoria</p>	<p>Luku 2 Menetelmälliset valinnat ja niiden perustelu Tieteenfilosofiset lähtökohdat Tutkimusaineistot ja tutkimusmenetelmät Aineiston hankinta</p>	<p>Luku 3 Lukion ohjaus ja johtaminen muu- toksessa Historiallinen kat- saus Solu II/Miten Solu I/Mitä? Solu IV Miten? Tutkimustehtävä 1: Kartoittaa lukion rehtorin toiminta- kontekstia 3 tutkimuskysy- mystä</p>	<p>Luku 4 Rehtorin arkityötä ohjaavia historiallisia, kulttuurisia ja raken- teellisia tekijöitä: Koulukulttuuri, perus- rakenne, toiminnan ja rakenteen suhde, toimintakulttuuri Solu III/Mitä? Solu IV/Miten? Tutkimustehtävä 2: Määritellä toiminta- kulttuuri-käsite 2 tutkimuskysymystä</p>
<p>Luku 5 Ohjaustekstien piirtämät ulkoraj- jat Empiirisen ohja- usaineiston ana- lyysi ja sen tulos suhteessa kirjalli- suusdiskurssiin Solu I/Mitä? Tutkimustehtävä 3: Selvittää käsittei- den opiskeluym- päristö ja toimin- takulttuuri keski- näinen yhteys ja toimintakulttuuri- kuvauksen funk- tio. 5 tutkimuskysy- mystä</p>	<p>Luku 6 Toimintakult- tuuri-kuvaus suhteessa vapaa- tilan valloittami- seen Lukion toiminto- jen kokonaisuus Toimintajärjes- telmän rakenne suhteessa lukion kehittämisen joh- tamiseen Solu IV/Miten? Tutkimustehtävä 4: Kiinnittää kuvaus lukion toiminta- järjestelmään. 2 tutkimuskysy- mystä</p>	<p>Luku 7 Toimintakulttuu- ri-kuvausten piir- tämät sisärajat Lukiotason artefak- tien analyysi ja sitä taustoittava haastat- teluaineiston jäsen- täminen Solu III/Mitä? Solu IV/Miten? Tutkimustehtävä 5: Analysoida toimin- takulttuuri- kuvausten sisältö 6 tutkimuskysy- mystä</p>	<p>Luku 8 Pohdintaa ja johto- päätöksiä Keskeisten tulosten kokoava tarkastelu Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelua Johtopäätöksiä ja jat- kotutkimusaiheet</p>

Tutkimusprosessini eteni kumulatiivisesti, mikä näkyy sekä raporttini rakenteessa että sisällössä. Esimerkiksi yhdistin kolmannen ja neljännen luvun kirjallisuusaineistosta ja viidennen luvun empiirisestä aineistosta kiteyttämiäni löytöjä kuudennen luvun kirjallisuusaineistosta nostamiini löytöihin. Tältä pohjalta kehitelin lukion keskeisiä prosesseja kuvaavan käsitkartan ja kiinnitin rehtorin prosessiin kirjallisuusaineistosta löytämiäni elementtejä. Näin rakentui toimintakulttuurikuvauksia johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta jäsentävä luokitusrunko (taulukko 4). Tästä kumulatiivisesta prosessista johtuu, että ohjausdokumentteja (solu I) koskeva analyysi on viidennessä luvussa ja lukiotason johtamismuotoihin (solu IV) linkittyvä kirjallisuusaineistoa hyödyntävä ja tulkitseva osa kuudennessa luvussa, jossa kiinnitän toimintakulttuurikuvauksen lukion toimintajärjestelmään.

1.3 Koulu instituutiona ja koulut organisaatioina

Teoria koulusta instituutiona ja kouluista organisaatioina (Berg 2003, 90–94; Berg, Groth, Nyttell ja Söderberg 1999, 63) perustuu strukturalistisesti suuntautuneeseen instituutioteoriaan ja neorationaliseen organisaatioteoriaan. Strukturalistinen instituutioteoria tarkastelee instituutiota intressiryhmäperustaisille arvopohjille perustettuna laitoksena, joka on luotu vastaamaan yhteiskunnassa vallitsevien arvopohjien mukaisesta toiminnasta. Koska arvopohjat ovat yhteiskunnan sanktioimat, ne ovat operatiivisen toiminnan tavoite- ja/tai normisysteeminä hyväksytyjä. Neorationalistisen organisaatioteorian mukaan organisaatio on suunnitelmallisesti rakentunut henkilöiden muodostama yhteisö, ikään kuin työväline, jonka avulla saavutetaan tietyt tavoitteet.

Strukturalistisella (Berg 2003, 91–92) teorialla instituutiosta yhteiskunnan arvopohjille perustettuna laitoksena ja neorationalistisella teorialla organisaatiosta suunnitelmallisena yhteisönä on sisällöllisiä yhteyksiä. Instituutio on riippuvainen siitä, että sen arvopohjilla (pelisäännöillä) on tietyssä määrin yhteiskunnallinen legitimitetti. Tämä puolestaan edellyttää, että instituutiota edustava organisaatio, jonka tehtävät tulevat näistä instituution arvopohjista, onnistuu hoitamaan tehtävänsä arvopohjien mukaisesti. Jos näin käy, instituution legitimitetti suhteessa arvopohjiin säilyy tai jopa laajenee. Toisaalta jos organisaation arkityö ei vastaa instituutiotason päämiehen vaatimuksia ja odotuksia, instituution valta-asema heikkenee. Instituution olemassaolo siis edellyttää, että sillä on käytettävissä organisaatio, joka toimii rationaalisesti suhteessa instituutioon ja sen edustamiin arvopohjiin. Organisaation suhde instituutioon on ratkaiseva organisaation tekemän työn näkökulmasta.

Koulun ja koulujen tasolla tämä sisällöllinen (emt. 92.) suhde tarkoittaa sitä, että valtio ja yhteiskunta asettavat koululle instituutiona toimeksiantoja, jotka koulut organisaatioina toteuttavat. Näitä toimeksiantoja asettamalla in-

stituutio vastaa toiminnan ohjaamisesta, kun taas organisaatiot muuttavat toimeksiannot työtehtäviksi ja vastaavat työnjohtamisesta.

Teoriassa (emt. 21–25) on kysymys yhteiskuntatieteellisestä käsiteparaa-tista, joka toimii analyttisenä välineenä ja lisää ymmärrystä koulun ohjaus-lähteistä. Käsite *ohjauslähde* (styrkälla) tarkoittaa koulujen muodollista ja julkilausuttua sekä epämuodollista, usein julkilausumatonta *ohjaamista* (styrning) ja *johtamista* (ledning). Koulun toimintaa ja koulujen arkityötä yhdessä muovaavat ohjaaminen ja johtaminen ovat toisistaan riippuvaisia siten, että johtaminen edellyttää ohjaamista, kun taas ohjaamiseen sisältyy johtaminen. Ohjaaminen on instituutiotason tekemistä ja johtaminen liittyy organisaation arkityöhön.

Ohjaaminen (emt. 26–27) vallankäyttönä voidaan määritellä vaikuttami-sena tiettyyn määriteltyyn suuntaan suhteessa annettuihin edellytyksiin. Se liittyy käsitteeseen määräys/toimeksianto (uppdrag). Julkilausuttu ohjaus (styrning av) näkyy muodollisissa, eksplisiittisesti ilmaistuissa koulun pää-miestasolla formuloiduissa dokumenteissa, jotka kouluinstituutioon liittyvien koulujen organisaatioina tulee panna käytäntöön. Sen sijaan julkilausumaton ohjaus (styrning i skolan) on implisiittistä ja pohjautuu kouluinstituutioon his-toriaan, esimerkiksi piileviin kasvatusfunktioihin kuten työvoiman uusinta-miseen, valikointiin, lajitteluun ja säilyttämiseen.

Edellä oli jo esillä, että koulua instituutiona (emt. 93) voidaan tutkia sisäl-lön ja muodon näkökulmasta. Sisältönäkökulmasta pyritään nostamaan esiin sekä eksplisiittinen että implisiittinen ohjaus. Esimerkiksi 1800-luvun (Berg 2003, 134–139) talonpoikaisyhteiskunnassa dominoiva arvopohja oli ”Jumala ja isänmaa”. Aikakauden pedagogisia käytäntöjä ohjasivat Herbartin kasva-tusdoktriinit ja opetussuunnitelmaoppi. Kun teollistunut ja demokraattinen yhteiskunta asteittain korvasi talonpoikaisyhteiskunnan, pluralismi lisääntyi. Tätä 1900-luvun alun yhteiskuntarakennetta Berg luonnehtii ilmaisulla do-minoiva valtio demokraattisessa teollisuusyhteiskunnassa, jossa koulun insti-tuutiona tuli kasvattaa kansalaisia demokraattiseen teollisuusyhteiskuntaan. Dewey’n pedagoginen ideologia ja ideat kiinnittää kasvatus kansalaisuuteen vastasivat ajan henkeä.

Sotien jälkeen (Berg 2004, 4) Ruotsin valtion eksplisiittisesti ilmaistu pää-suunta oli kehittää koulua tasa-arvoiseksi kouluksi, joka on avoin kaikille kansalaisille. Käsite (Berg 2003, 154) *tasavertaisuus* (likvärdighet) sisälsi ajatuksen, että koulun tuli yleisesti ottaen lisätä tasa-arvoa tasoittamalla sosi-aalisia eroja. Kun uusliberalismi alkoi 1980-luvulla vallata alaa, aikaisempi arvopohja kyseenalaistettiin (emt. 2003, 139, 154). Tilalle tuli tasa-arvoajattelu, jonka mukaan kaikille tarjotaan samat mahdollisuudet. Bergin (emt. 137) mukaan koulun pedagogista perintöä voi kuvata erilaisten arvo-pohjien sulatusastiaksi, esimerkiksi oppilaan näkemisen alamaisena voi ym-märtää talonpoikaisyhteiskunnan arvopohjan valossa.

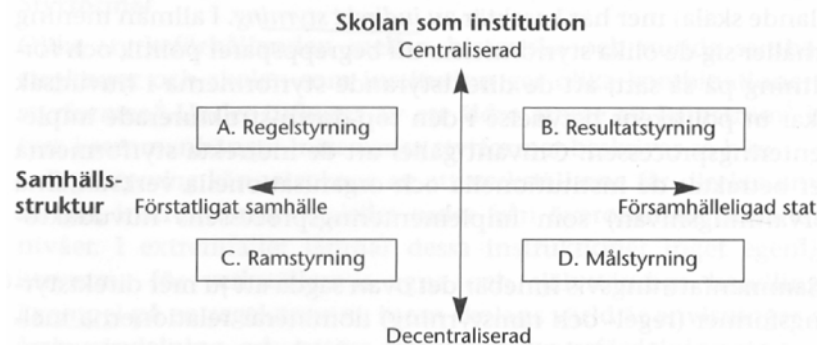
Kun koulua instituutiona tarkastellaan muotona, merkittäviä ovat hallin-nolliset ohjausmuodot. Historiallisten ja nykyisten yhteiskuntarakenteiden ja koulun instituutioon väliset erilaiset valtasuhteet tuottavat erilaisia ohjaus-

muotojen yhdistelmiä, joista yhteiskuntarakenteiden ja koulun instituutiona välisen yhteyden näkökulmasta kiinnostavia ovat normiohjaus, tulosohjaus, kehysohjaus ja tavoiteohjaus (emt. 130–131). Alla olevassa parafrasissani olen korvannut osan Bergin esimerkeistä lukioon liittyvillä esimerkeillä.

Normiohjauksessa työn toimeenpanija saa suorat ohjeet ja määräykset korkeammassa asemassa olevalta hierarkiatasolta. Ääritapauksessa nämä ohjeet eivät jätä mitään tilaa toimeenpanijan omille, itsenäisille toiminnoille, esimerkiksi koulun vuosikurssijako, työajat, resurssien jako. *Tulosohjauksessa* määritellään alimmat hyväksyttävät standardit erilaisina ohjeina, esimerkiksi ylioppilaskirjoitustulosten tulee olla vähintään maan keskitasossa. Myös laadun kehittäminen tai varmistaminen on tulosohjauksen ilmaus.

Kehysohjauksessa yksilöidään erilaisia rajoja ja/tai vastuualueita, joita ei saa ylittää, esimerkiksi koulupäivien lukumäärä, koulupäivän opetustuntien määrä, aine- ja tuntijako sekä opiskelijoiden ottoon liittyvät rajat. *Tavoiteohjauksessa* annetaan tavoite tai toivottu tulos ja/tai käyttäytymistavoite, mutta tavoitteen toteuttaja voi valita keinonsa päästä tavoitteeseen tai vaihtoehtoisesti toimia tavoitteen suunnassa. Poliittisesti värittyneet tavoitteet ovat usein kompromisseja, ja niitä joudutaan tulkitsemaan sekä niistä toimeksiantoja antavalla instituutiotasolla että toimeksiantoja tehtäviksi muuttavalla ja tehtäviä toteuttavalla organisaatiotasolla.

Normi- ja kehysohjaus ovat suoraa ohjausta ja tulos- ja tavoiteohjaus epä-suoraa. Yleisessä merkityksessä suoran ohjauksen muodot osoittavat politiikan merkitystä ylhäältä–alas strukturoidussa toimeenpanoprosessissa. Epä-suorat ohjausmuodot puolestaan pitävät instituutiotason ja organisaatiotason toimeenpanijoita toteuttamisprosessin päätoimijoina. Kuvio 1 kuvaa näitä yhteiskuntarakenteiden ja kouluinstituution välisiä ohjaus- ja valtasuhteita.

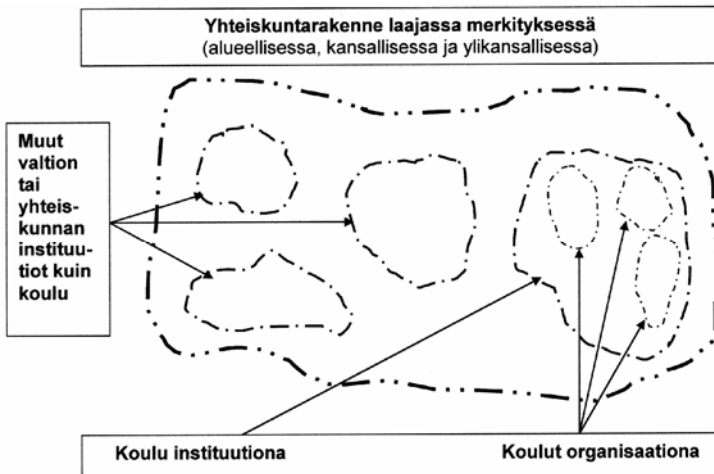


Kuvio 1. Yhteiskuntarakenne, koulu instituutiona ja ohjausmuotojen tyypit (Berg 2003, 132)

Y-akseli kuvaa instituutiota dimensiolla keskitetty/hajautettu ja X-akseli (emt. 133) yhteiskuntarakennetta dimensiolla valtiollistettu yhteiskunta/yhteisöllistetty valtio. Tapaus A kuvaa keskitetyn kouluinstituution ja vahvan valtion suhdetta: valtio antaa yksilöidyt säännöt ja toimintaohjeet, jotka keskitetyn ja normiohjatun kouluinstituution tulee toimeenpanna. Toisaalta valtion suoraa ohjausta voidaan toteuttaa myös hajautetussa kouluinstituutiossa. Tapauksessa C valtion mahti on sidottu toimeksiannon sisältöön (kehukset), ja toimeksiannon toteuttaja voi päättää itsenäisesti toteuttamistavasta/keinoista.

Tulosohjausta koskevassa tapauksessa B valtiolla on valta formuloida alin hyväksyttävä normi, joka säättää toivotun tuloksen. Valtiolla on myös valta kontrolloida, että näitä minimivaatimuksia noudatetaan. Tässä tapauksessa kouluinstituutiota koskeva keskeinen toimeksianto on, että koulut organisaatioina toimivat miniminormin mukaisesti. Kehys- ja tulosohjaus eroavat toisistaan siten, että kehysohjauksessa formuloituja rajoja ei saa ylittää ("katto"), kun taas tulosohjauksessa muotoillaan "lattia", jota ei saa alittaa.

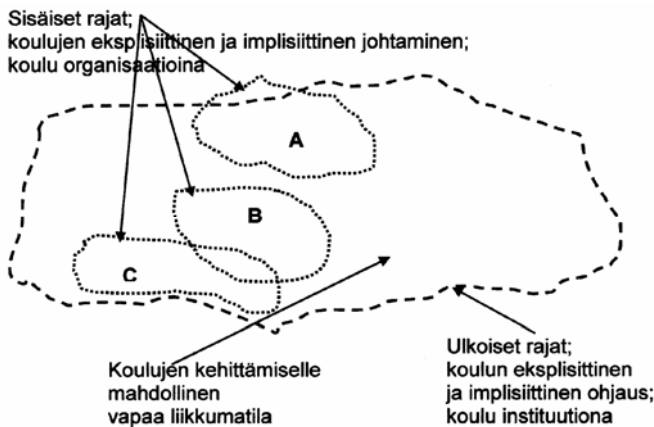
Tavoiteohjausta koskeva tapaus D kuvaa yhteisöllistetyin valtion ja hajautetun kouluinstituution suhdetta. Valtion valta on vähentynyt: se voi ilmaista ambitoitaitaan vain yleisin, monimerkityksisin ja jopa ristiriitaisin käsittein ja termein. Tämä avaa instituutiotasolle ja organisaatiotasolle mahdollisuuden tulkita tavoitekuvauksia suhteessa omiin yleisiin tai erityisiin intresseihinsä sekä toteuttaa näitä tulkintoja vastaavaa toimintaa ja arkityötä.



Kuvio 2. Yhteiskuntarakenne ja instituutiot, Berg (2003, 95)

Olemassa olevat (emt. 95) yhteiskuntarakenteet eli laajassa merkityksessä vallitsevat valtion ja yhteiskunnan suhteet asettavat rajat, jotka määräävät, mitkä instituutiot voivat syntyä, toimia ja säilyä yhteiskunnassa. Näiden rajojen sisällä toimii instituutioita eli valtiollisia tai yhteiskunnallisia laitoksia. Kuvioon 2 on piirretty yhteiskunnan ja instituutioiden rajat katkoviivoin pilven muotoon osoittamaan, että rajat ovat osaksi monimerkityksisiä ja jopa ristiriitaisia, osaksi dynaamisesti muuttuvia. Kouluinstituution sisällä on lisäksi ellipsejä edustamassa yksittäisiä kouluja organisaatioina, joille koulu instituutioon asettaa valtion ja yhteiskunnan sanktioimat toimintarajat.

Teorian (emt. 321–322) keskeinen käsite on *vapaatila* (frirum). Lähtökohdaksi on, että koulu instituutioon asettaa koulujen arkityön rajat ja luo näin vapaatilan koulujen organisaatioina harjoittamalle arkityölle. Toisin sanoen koulu (instituutioon) tarjoaa kouluille (organisaatioina) rajatun tilan harjoittaa ja toteuttaa arkityötä. Yhteiskunnallisten valtasuhteiden vuoksi rajat ovat epätarkkoja ja moniselitteisiä. Tämä suhteellinen monimerkityksisyys jättää kouluille vapautta järjestää arkityönsä. Mitä suurempi institutionaalinen monimerkityksisyys on, sitä enemmän kouluilla on organisatorista vapautta järjestää arkityönsä. Koulut voivat siis hoitaa tehtäviään eri tavoin rikkomatta instituutiotasolta annettuja tavoitteita, sääntöjä, raameja ja vaadittavia tuloksia. Vapaatilanmallia kuvaava kuvio 3 on osa edellä esitetystä kuviosta 2, jossa kouluinstituutiota kuvataan laajassa viitekehyksessä.



Kuvio 3. Vapaatilanmalli, Berg (2003, 48)

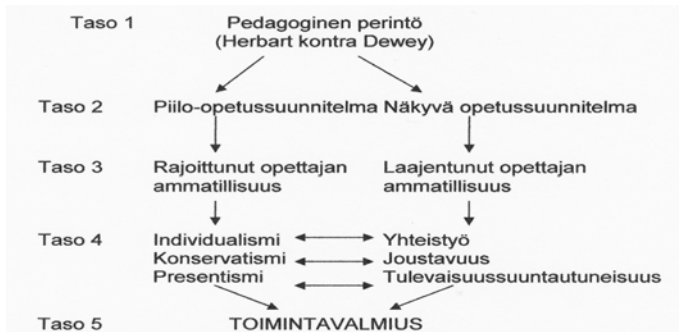
Vapaatilanmallissa valtion ja kunnan sääntösystemi sekä opetussuunnitelma määräävät koulujen arkityön ulkorajan. Sisärajaa muovaavat vallitsevat koulukulttuurit, jotka pohjautuvat mm. koulun historiaan, yhteiskunnan traditioihin, opettajien ammattinormeihin, sosiaalipsykologisiin olosuhteisiin, koulun

lähiympäristöön sekä tilapäisiin mielipideilmauksiin ym. Näillä kulttuureilla on sekä historiallinen että nykyinen pohja. Kuviosta näkyy, että yksittäiset koulut, A, B ja C, organisaationa käyttävät eri tavoin ulkoisten rajojen määrittämisen tilan.

Berg, Brettel, Lindskog, Nyttell, Söderström & Yttergren (1987, 59, 65) avaavat koulun kulttuurin käsitettä pohtimalla sen yhteyttä koulun sisäisiin ja ulkoisiin työehtoihin, jotka raamittavat sekä muodollisesti että epämuodollisesti koulua työympäristönä. Ulkoihin ehtoihin kuuluvat säännöt, ohjeet, määräykset sekä keskus- alue- ja kuntatason resurssit. Sisäisiin ehtoihin sisältyvät koulun tason epävirallinen ja näkymätön sääntösystemi, tavat, toimintamallit jne. Tutkijan näkökulmasta (emt. 60; Berg, 1995, 8) riippuu, mitä ilmausta hän tästä näkymättömästä sääntösystemistä käyttää. Bergin (1981) käyttämä ilmaus *kulttuuri* lähestyy ilmiötä organisaatioteoreettisesta perspektiivistä.

Erilaisiin teoriapohjiin liittyviä kulttuurikäsitteitä näyttää Bergin mukaan (1995, 8) yhdistävän se, että kaikilla on kosketuskohta vastaavaan instituution arvopohjaan tai arvopohjiin, «jäätyneisiin ideologioihin». Käsite arvopohja liittyy siis koulun instituutiotasolle ja käsite kulttuuri koulujen organisaatiotasolle. Näin ollen käsitteellä organisaatiokulttuuri on historiallinen ja yhteiskunnallinen perusta institutionalistuneessa arvopohjassa/-pohjissa.

Metaforisesti teoriaa koulusta instituutiona ja kouluista organisaatioina voi verrata hedelmään (emt. 15–18; 2003, 315), jolla on kivi, hedelmäliha ja kuori. Kivi eli taso 1 on pedagoginen perintö. Hedelmälihan tasoon 2 liittyvät piilo-opetussuunnitelman ja näkyvän opetussuunnitelman arvopohjat ja tasoon 3 opettaja-ammattillisuus. Kuoren tasoihin 4 ja 5 sisältyvät vallitseva organisaatiokulttuuri ja koulun valmiudet kehittää koulua ja valmius kehittyä oppivana kouluorganisaationa. Alla olevassa kuviossa 4 on havainnollistettu näitä tasoja.



Kuvio 4. Koulun kulttuurin ydin, hedelmäliha ja kuori (Berg 1995 , 17)

Tasot 1 ja 2 ilmaisevat kouluinstituution historiallisia ja yhteiskuntarakenteen mukaan määräytyneitä arvopohjia. Tasot 4 ja 5 kuvaavat mahdollista jänneväliä, jolla nämä instituution arvopohjat ilmenevät koulun vallitsevassa kulttuurissa/kulttuureissa. Näitä kulttuureita voi kuvata instituutiotason arvopohjien koulun tason variaatioksi, minkä takia Berg et al. (1999, 116) korostavat, että koulun kulttuuria ei voi tutkia vain sen omilla, organisaatiotason sisäisillä ehdoilla, kuten esimerkiksi sosiaalipsykologisesti värittyä käsitettä ilmapiiri.

Taso 3 ilmaisee koulun institutionaaliseen arvopohjaan perustuvaa opettajan ammatillisuuden (lärarprofessionalism) jänneväliä (Berg 1995, 17). Tämä kolmas taso sitoo yhteen tasot 1–2 ja 4–5, siis koulun instituutiona ja koulun organisaationa. Bergin mukaan tähän liittyvä ydinkäsite on ammattietos (yrkesethos), joka yhdistyy yhtä paljon instituutionäkökulmaan ja organisaationäkökulmaan. Instituutionäkökulmasta se ilmaisee historiallisesti määräytyviä ammattinormeja; organisaationäkökulmasta yksittäisessä kouluorganisaatiossa vallitsevia ammattinormeja, jotka muodostavat koulukulttuurin/-kulttuurien ytimen.

Berg et al. (1987, 61) näkevät koulukulttuurin ammatissosiologisessa mielessä koulun eri toimijaryhmissä vallitsevana ammattikoodina/-normeina. Hedelmäkuvion taso 4 edustaa opettajakulttuuria (emt. 290–292), jota tarkastellaan kolmella dimensiolla: yhteistyö (individualismi kontra yhteistyö), suunnittelu (konservatismi kontra joustavuus) sekä muutos (presentismi kontra tulevaisuusorientaatio). Esimerkiksi jos yhteistyödimension osalta yksin työskentely osoittautuu vallitsevaksi tavaksi, tulkintani mukaan on paikannettu yksi tärkeä sisärajan piste. Mielestäni jo tältä pohjalta voidaan yhdessä miettiä, miten ja miksi dimension yhteistyö käyttämättä olevaa vapaatilaa lähdetään valloittamaan eli missä asioissa ja miksi on syytä tehdä enemmän yhteistyötä ja miten lähdetään liikkeelle. Rehtorikulttuuria (emt. 220) tarkastellaan dimensiolla ensimmäinen toimeenpanija kontra toimintavastaava ja opiskelijakulttuuria dimensiolla katsoja kontra osallistuja kontra vaikuttaja. Lisäksi on tarjolla henkilökuntaa, työyhteisöä ja vanhempia koskevat dimensiot, joista on erilaisia kombinaatioita. Koska tämä tutkimus painottuu johtamis-/johtajuusnäkökulmaan, avaan johtamisdimensiota kolmannessa luvussa.

Hedelmäkuvion tasoon 5 liittyvä, Bergin ja Wallinin (1986) yhdessä kehittämä *toimintavalmius*-käsite (aktörsberedskap) on koulukulttuurin lähikäsite (Berg 1995, 15–16). Kulttuuri koskee pohjimmiltaan kouluorganisaatiossa olevia normeja siitä, mikä on oikein ja väärin, hyvää ja huonoa jne. Toimintavalmius liittyy enemmän muutoksen yhteydessä kuvattaviin organisaation todellisiin kulttuurinormeihin ja muutoksen laatuun ja asteeseen. Kiinnostuksen kohteena on sen normisysteemin, johon muutos pohjautuu, ja organisaatiossa vallitsevan kulttuurin jänneväli. Käsite toimintavalmius on ilmaus koulun kyvystä toimia oppivana organisaationa. Käsite toimintavalmius tarkoittaa koulun kykyä (oppivana organisaationa) hyödyntää käyttämätön vapaatila.

Kun kouluja organisaatioina tutkitaan sisältönäkökulmasta, kohteena ovat koulujen kulttuurit ja koulujen toimintavalmius. Jos taas kouluorganisaatiota tutkitaan muotona, kiinnostuksen kohteena ovat koulujen hallinnolliset johtamismuodot. Johtaminen (Berg 2003, 27) on organisaatiotason vallan käyttöön liittyvä käsite, johon sisältyy ajatus, että koulujen johtaminen liittyy institutionaalsiin eksplisiittisten ja implisiittisten toimeksiantojen toimeenpanoon koulun arjessa. Johtaminen kytkeytyy professioon, valtuutukseen, organisaatioon ja toimeenpanijaan sekä tehtävään (uppgift). Se on todellisen työn toteuttamista ja organisointia, joka vaatii johtajuutta (ledarskap) eli johtamiseen liittyvien tehtävien tekijöitä. Palaan johtajuus-käsitteeseen vielä toisessa luvussa, kun esittelen sisällönanalyysejä johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta.

Eksplisiittinen eli muodollinen (emt. 27) johtaminen (ledning av skolan) käsittää rakenteita, joita tarvitaan, jotta instituutiotason määräykset/toimeksiannot voidaan muuttaa organisaatiotasolla tehtäviksi. Tämä tehtäväorientaatio sisältää käsityksen prosessista ja konkreettisista teoista (handlingar). Implisiittinen eli epämuodollinen johtaminen (ledning i skolan) kohdistuu tehtäviin, joiden sisältö viime kädessä pohjautuu koulun instituutiotason implisiittisiin toimeksiantoihin. Avaan johtamisrakenteita toisessa luvussa.

Koulun (Berg 2003, 49–51) kehittäminen koulujen tasolla organisaationa riippuu siitä, löytävätkö koulun toimijat vapaatilansa. Tämä tarkoittaa, että ne muodostavat käsityksiä, missä ulkorajat ja koulun arkityön sisärajat ovat. Tieto ulkorajoista antaa suunnan ja ennakkoinnin, mikä vuorostaan antaa pohjan löytää hyödyntämätön vapaatila. Sisärajoiden tutkiminen antaa tietoa nykytilasta ja kehittämismahdollisuuksista. Tieto ulkorajoista ja sisärajoiden antaa puolestaan tietoa mahdollisesta vapaatilasta kehittää kouluja. Tästä näkökulmasta koulun kehittäminen on prosessi löytää ja valloittaa käyttämätön vapaatila.

Berg (emt. 49–50) erottaa käsitteet muutos (förändring) ja kehittäminen (utveckling) seuraavasti: muutos on minkä tahansa kahden verrattavissa olevan tilanteen välillä tapahtunut ero; kehittäminen on muutosta tiettyyn suuntaan. Bergin mukaan on viime kädessä empiirinen kysymys, miten yksittäinen koulu hyödyntää vapaatilansa tai onko koulu osittain tai kokonaan ulkorajojen ulkopuolella. Myös saman koulun eri osat saattavat hyödyntää vapaatilaa eri tavoin. Kouluilla on näin ollen arkityössään erilaiset vapaatilat.

Teoriaan liittyy kaksi koulun kehittämistyöhön sopivaa työkalua: ulkoisten rajojen tutkimiseen sopiva ns. tasomalli (emt. 155–176) sekä sisäisten rajojen tutkimiseen soveltuva kulttuurianalyysi (emt. 285–319). Esimerkiksi (emt. 63) koulun kehittämissryhmä voi yhdessä teoriaan ja sen työkaluihin perehtyneen tutkijan kanssa tehdä dokumentti- ja kulttuurianalyysin, toisin sanoen löytää ulko- ja sisärajat sekä vapaatilan. Tämän jälkeen analyysin tulokset esitellään kouluyhteisölle ja sitten yhdessä laaditaan kehittämissuunnitelma, jota lähdetään toteuttamaan eli lähdetään valloittamaan vapaatilaa.

2 Tutkimuksen menetelmälliset valinnat ja niiden perustelu

Eksplikoin tässä luvussa käsitykseni tutkimuskohteesta ja perustelen taustateoriavalintaani sekä esittelen ja perustelen tutkimuksen tekoa koskevia valintojani.

2.1 Tieteenfilosofisten lähtökohtien tarkastelua

Ymmärtävän (Raatikainen 2004, 126) ihmistieteen perinteen piirissä on tehty useita tärkeitä huomioita ihmistieteellisestä tutkimusprosessista ja toisten ihmisten ymmärtämisestä. Niin hermeneuttinen perinne (erityisesti filosofinen hermeneutiikka) kuin fenomenologinen ihmistiede sekä sosiaalinen konstruktivismikin ovat kiinnittäneet huomioita siihen, että sosiaaliseen todellisuuteen päästään vain tulkintojen kautta ja että näillä tulkinnoilla on vaikutuksia sosiaalisiin tapahtumiin. Huomionarvoista on myös, että tämä ihmisten tarkasteluma sosiaalinen ja kulttuurinen todellisuus on jo ”esitulkittu” maailma. Outhwaite (1975, 16) painottaa, että sosiaaliset ilmiöt ja inhimillinen toiminta eivät ole luonnon ilmiöiden tavoin tutkijalle ”annettuja”, sillä tutkijan aineisto on jo osittain tulkittu arkielämän kielessä. Toisin sanoen tutkija syventää jo läsnä olevaa ”ymmärrystä”. Giddens (1976, 162) on luonnehtinut tätä ihmistieteen piirrettä ilmaisulla ”kaksoishermeneutiikka”.

Habermasin tiedonintressien näkökulmasta tarkasteltuna praktinen tutkimukseni edustaa lähinnä hermeneuttis-historiallista tieteenkäsitystä (Kansanen, & Uusikylä, 2004, 12), mutta ajatteluuni on vaikuttanut ja vaikuttaa myös sosiaalinen konstruktivismi. Haen tutkimuksellani tietoa, miksi lukiot on velvoitettu kuvaamaan toimintakulttuurinsa ja arvioimaan kuvatus ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä.

Kvalitatiivinen tutkimukseni pyrkii siis ymmärtämään ihmisen aikaansaamaa todellisuutta, joka on luonteeltaan henkistä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakennettua sekä uudelleen rakentuvaa. Ihmistieteissä (Tuomi, & Sarajärvi 2002, 31–32) tutkimuksen kohteena on ”mielen konstruoima maailma”, joka rakentuu ja välittyy merkityssisältöinä (Oesch 1996). Yhteiskunnalliset käytännöt tutkimuskohteena ovat olemassa vain ihmisen kautta toisen asteen konstruktioina, koska yhteiskunta toimintoineen on aina artikuloivaa ja artikuloitua. Kyse on siis olemassa olevan arkisen merkitysmaailman konstruktioista, jotka tutkimuskohteena ovat aina inhimillisten arvojen säilyttämiä. Sundgren (2006, 11) kirjoittaa, että käsityksemme maailmasta ja itsestämme ei heijasta ulkoista todellisuutta, vaan ne ovat kielen avulla tietoisuutemme rakentuneita sosiaalisia konstruktioita, jotka sekä muotoutuvat että uudelleen muotoutuvat jatkuvassa vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Näiden konstruktioiden ja kertomusten avulla luomme merkitystä ja yhteyttä muutoin suhteellisen kaoottiseen maailmaan.

Sundgrenin (emt. 13) tavoin ajattelen, että koulu käsitteenä sisältää ensiksikin materiaalisia ilmiöitä, kuten fyysisen rakennuksen, jossa on fyysisiä henkilöitä ja joka muodostuu tietystä todellisuudesta ja opetuksesta. Toiseksi käsitteeseen liittyy myös immateriaalisia ilmiöitä kuten organisoitu aika, vapaa aika, oppitunnit, opetussuunnitelma ja toimintasuunnitelma ym., jotka myös rakentavat käsityksiämme koulusta. Koulu, sen ohjaaminen ja johtaminen eivät ole siis yksiselitteisiä käsitteitä, vaan käsitteellisiä konstruktioita, abstraktioita, joiden sisällön otamme annettuna ja uskomme jakavamme kielellisessä vuorovaikutuksessa toisten kanssa. Mutta ”koulu sekä sen ohjaus ja johtaminen” syntyvät kielellisessä vuorovaikutuksessa jakaessamme ja vaihtaessamme kokemuksia, elämyksiä ja huomioita näistä ilmiöistä.

Koulu (emt. 13) ei siis ole varsinaisessa mielessä olemassa, vaan se luodaan puheessa erilaisilla areenoilla: poliittisilla, valtiollisilla, kunnallisilla, koulussa ja kodeissa. Tämä puhe konstruoi myös käsityksiämme koulun ohjaamisesta ja johtamisesta. Puhe ml. tekstit koulusta ja sen ohjaamisesta ja johtamisesta rakentuvat sekä merkityksellisistä käsitteistä, symboleista ja metaforista että myös siitä, miten nämä rakentavat mennyttä, nykyisyyttä ja tulevaa. Puhe saa muotonsa kielellisessä johtajan ja johdettujen välisessä vuorovaikutuksessa, neuvotteluissa ja argumentoinnissa.

Sundgren (emt. 235) arvioi tutkimukseni taustateorian käsitystä koulusta ja sen ohjaamisesta. Hän toteaa, että tämä Bergin ja hänen kollegajoukkonsa kehittämä teoria on muuttunut alkujaan yksinomaan rationaalisesta käsityksestä neorationalistiseksi ja strukturalistiseksi. Sundgrenin mukaan rationaalisuus näkyy edelleen siinä, että teoriaan liittyy kuva valtion ja yhteiskunnan ohjaamasta koulusta, jossa valta on olennainen, ja sitä jaetaan ylhäältä alas. Neorationalistisuus ja strukturalistisuus näkyvät pääosin siinä, että käydään jatkuvaa kamppailua, mitkä arvot ja intressit toteutuvat koulun eri tasoilla ja että tällä kamppailulla on vastaavuutensa ihmisten kokemuksissa ja tietoisuudessa. Käsitteet vapaatila, koulukulttuuri ja toimintavalmius on otettu käyttöön selittämään suhdetta ja suhtautumista ulkoa tuleviin muutoksiin ja pyrkimysten ja tulosten väliseen rationaalisuuden puutteeseen. Sundgrenin mielestä koulun kehittäminen on Bergille yritystä ylläpitää rationaalista ja suoraviivaista järjestystä päämäärän ja tuloksen välillä. Se tapahtuu kulttuurianalyysin ja tieteellisen ohjauksen avulla. Sundgren (emt. 236) kritisoi myös Bergin ajatusta, että valta jakautuu jotenkin uudelleen ”ylhäältä” ”alas”, jos tutkija/ohjaaja ja koulun toimijat dokumentoivat ja analysoivat yhdessä koulun ulko- ja sisärajoja. Sundgrenin mielestä perustava kuva koulusta rationaalisenä ei muutu, vaikka koulu ymmärretään sosiaalisesta ja kulttuurisesta dynamiikasta riippuvaiseksi.

Minä puolestani ajattelen, että vallan uudelleen jakautuminen tarkoittaa sitä, että ohjaustekstejä ja arkityötään tutkiessaan koulun toimijoista tulee subjekteja, jotka yhdessä keskustellen tekevät itselleen ja toisilleen näkyväksi sekä ulkorajat, sisärajat ja vapaatilan että pohtivat myös keinoja valloittaa vapaatila. Tässä vuorovaikutusprosessissa he tulevat tietoisiksi toistensa käsityksistä, arvoista, päämääristä jne. He luovat siis yhteistä sosiaalista

todellisuutta (Murto 1995, 47–49; Karjalainen 2006, 16), joka on merkityssuhteiden todellisuutta. Merkitykset syntyvät ihmisten vuorovaikutuksessa ja ohjaavat toimintaa, mutta vasta jaetut merkitykset tekevät mahdolliseksi yhteisen ongelmanratkaisun, joka koskee keinoja valloittaa vapaatila. Bergin mukaan viime kädessä toimijoiden toimintavalmius eli kyky toteuttaa toimeksiannot ratkaisee, missä määrin koulun arkityö kehittyy toimeksiantojen suuntaisesti. Johtamisen näkökulmasta on olennaista, että rehtori huolehtii yhteisten näkemysten jakamisen mahdollistavista osallistumisrakenteista.

Koska sovellan tutkimuksessani Bergin teoriaa, on tärkeää eksplikoida, että tarkastellessani koulun instituutio- ja paikallisen tason ohjausdokumentteja ja niiden taustalla olevia tekstejä sekä koulun tason tekstejä ja tekstiksi kirjoitettua rehtoreiden puhetta, tulkitsen ja rekonstruoin niitä kielen avulla tietoisuuteeni rakentuneiden sosiaalisten konstruktioiden varassa. Näin ollen tulkintani ei heijasta todellisuutta, vaan on siitä tehty rekonstruktio. Tutkimusmetodina en kuitenkaan käytä diskurssianalyysia, vaan sisällönanalyysia, käsitekarttaa sekä Bergin teoriaan liittyvää tasomallia. Syrjälä (2005, 367) kysyykin: ”Eikö kaikissa analyysitavoissa ole sittenkin jotain samaa?” Ja vastaa, että ”tutkija pilkkoo aineistonsa jollain tavoin, löytää merkityksiä analyysiyksiköistä, järjestelee ja esittää niitä eri tavoin päätyen jonkinlaisiin synteeseihin.” Lisäksi Syrjälä (emt. 368) toteaa, että viime kädessä tutkija kehittää tutkittavaan ilmiöön ja persoonaansa sopivat menetelmänsä itse ja viime kädessä on ehkä itse olennaisin tutkimusväline.

Seuraavaksi esittelen tutkimusaineistoni ja perustelen metodiratkaisuni suhteessa tutkimustehtäviin ja niihin liittyvään tutkimusaineistoon.

2.2 Tutkimusaineisto

2.2.1 Teoreettinen aineisto

Tehtäväni on ensinnäkin ollut kartoittaa lukion rehtorin toimintakontekstia 1950-luvulta nykypäivään. Olen jakanut valtakunnan tason sodanjälkeisen ohjauksen, siis lainsäädännön, koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmajärjestelmän, pääpiirteiden tarkastelun neljään osaan. Vaiheita jakavina varsinaisina rajakohtina (Kuusela 2003, 30) ovat vuosien 1985, 1994 ja 2003 opetussuunnitelmauudistukset, joita valmistavat lait vahvistettiin vuosina 1983, 1992 ja 1998. Ajanjaksojen rajakohdat ovat lomittaisia, koska kunkin jakson viimeisiä vuosia sävyttävät jo seuraavan jakson suunnittelu ja valmistautuminen uuteen.

Koulutuspolitiikalla (Sarjala 1981, 12) säädellään kasvatuksen ehtoja. Sen tehtävä on määritellä valtakunnan tason tavoitteet ja osoittaa yleiset periaatteet ja keinot, joiden avulla tavoitteet tulee ja voidaan saavuttaa. Toisin sanoen koulutuspolitiikka määrittelee ulkoiset edellytykset, joiden vallitessa kas-

vattajan ja kasvatettavan välinen vuorovaikutusprosessi eri kouluissa toteutetaan. Sarjalan mukaan (emt. 14) yhteiskunnallisessa suunnittelussa käytetty kolmitasoinen jako normatiiviseen, strategiseen ja operationaaliseen tasoon soveltuu myös koulutuspolitiikkaan. Ylimmällä eli normatiivisella tasolla koulutus kytketään tietoisimmin yhteiskuntapolitiikkaan. Tällä myös poliittiseksi kutsutulla tasolla käsitellään koulutuksen yleisiä tavoitteita ja ollaan perimmäisten kysymysten äärellä kuten esimerkiksi ”millaista ihmisihannetta kasvatuksella halutaan todellistaa.” Strategisella (emt. 17) tasolla valitaan menettelytavat ja periaatteet, joita toteuttamalla normatiiviset tavoitteet saavutetaan. Toisin sanoen etsitään vastauksia kysymyksiin ”miten” ja ”millä aikavälillä”. Näitä strategiatason asioita ovat mm. koulutusjärjestelmän rakenteeseen ja toiminta-ajatuksen liittyvät ratkaisut, joista ensisijainen vastuu kuuluu valtioneuvostolle ja keskusvirastoille ja jotka yleensä koskevat koko maata.

Koulutuspolitiikan operatiivisen (emt. 18) tason kohdealue on yleensä yksittäinen koulu. Tällä tasolla kyse on konkreettisista toimenpiteistä tavoitteiden saavuttamiseksi. Tutkimukseni taustateorian näkökulmasta tarkasteltuna kyse on instituutiotasolla tai koulutuksen järjestäjän tasolla annettujen toimeksiantojen muuttamisesta organisaatiotasolla tehtäviksi, joihin liittyvää tekemistä rehtori johtaa.

Aloitin koulunjohtajana syksyllä 1971 Kolarin kunnallisessa keskikoulussa. Koska Lapin lääni siirtyi jo syksyllä 1972 peruskoulujärjestelmään, ennätin olla vuoden yläasteen rehtorina, ennen kuin syksyllä 1973 siirryin rehtoriksi toimintansa aloittavaan Kolarin lukioon. Syksyllä 1994 tulin rehtoriksi Etu-Töölön lukioon, josta siirryin keväällä 2003 Helsingin opetusvirastoon. Näin minulla on vahva tuntuma (esiymmärrys) rehtorin toimintakontekstiin ja sen vaiheisiin. Tämän esiymmärryksen pohjalta olen koonnut eri lähteistä aineistoa, josta olen rakentanut raportissa olevan kehityskaaren nostamalla esiin kutakin ajanjaksoa kuvaavia keskeisiä lukion ohjauksen ja rehtorin ammattikuvan piirteitä sekä hankkimalla samaa vaihetta kuvaavaa tietoa useammasta kuin yhdestä lähteestä. Osa lähdemateriaalista on tutkimuksia ja artikkeleita, osa mietintöjä ja osa hallintovirkamiesten kirjoittamia tekstejä.

Tutkimukseni taustateorian (Berg 2003, 93) ohjaamana olen tarkastellut ajanjakson koulutuspoliittista ohjausta sisällön ja muodon näkökulmasta, ks. taulukko 1. Sisältönäkökulmasta pyrkimyksenä on ollut nostaa esiin ohjauksen pääpiirteitä vallitsevien arvopohjien ja ajattelutapojen sekä lainsäädännön ja opetussuunnitelman näkökulmasta. Muotonäkökulmasta olen tarkastellut, miten ja miksi eri ohjausmuodot näkyvät ao. ajanjaksona. Koska instituutiotason ohjauksen sisällöt ja muodot vaikuttavat rehtorin toimintakontekstiin, olen tarkastellut myös rehtorin ammattikuvaa ja sen muuttumista ohjausta ja johtamista/johtajuutta käsittelevän lähdekirjallisuuden valossa. Esittelen raportin kolmannessa luvussa tätä teoreettista tutkimusaineistoa, jonka aineksista olen rakentanut kuvan lukion ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan kehityskaaresta 1950-luvulta nykyaikaan.

Toisenkin tutkimustehtävänä aineisto on teoreettinen. Tämä neljännessä luvussa esillä oleva ilmiökenttä koskee ensiksikin käsityksiä käsitteistä kulttuuri, organisaatiokulttuuri, koulukulttuuri. Toiseksi se koskee käsityksiä siitä, mitä eroa on käsitteillä struktuuri ja kulttuuri. Kolmanneksi se koskee käsityksiä rakenteesta sekä rakenteen ja toiminnan keskinäisestä suhteesta. Vertailemalla käsityksiä yhdistäviä ja erottavia piirteitä sekä käsitteiden kulttuuri, struktuuri ja toiminta keskinäisiä suhteita määrittelin toimintakulttuurikäsitteen esittelemäni kirjallisuuskurssin ja Bergin teorian pohjalta. Jäsen-sin ja kokosin kirjallisuusaineistoa keräämällä keskeisiä asioita taulukoiksi tai yhteenvedoiksi sekä laatimalla käsittekarttoja.

Neljännen tutkimustehtävän kirjallisuusaineisto syvensi ymmärrystäni koulutusorganisaation kompleksista sosiaalisesta todellisuudesta. Tutkimusprosessin kartuttama tietoperusta yhdistyneenä rehtorikokemukseni tuomaan esiymmärrykseen ohjasi minua sijoittamaan analogisesti lukion vastaavat ilmiöt kirjallisuusaineistosta löytämiini malleihin sekä muokkaamaan malleja lukion toimintaan sopiviksi.

Tulkitsen myös neljännen ja kuudennen luvun pohjana olevan kirjallisuuden ajatteluni ohjaavaksi teoreettiseksi tutkimusaineistoksi. Olenhan kirjallisuuden aineksia erittelemällä, tulkitsemalla, kokoamalla ja uudella tavalla yhdistelemällä määritellyt sekä toimintakulttuurin että opiskeluympäristön käsitteen ja osoittanut niiden yhteyden sekä kiinnittänyt aineistoa analogisesti hyödyntäen toimintakulttuurikuvauksen lukion toimintajärjestelmään. Olen myös aineistoa analogisesti hyödyntäen osoittanut toimintakulttuurikuvauksen tehtävän suhteessa lukion toimintajärjestelmään.

Tosin osaan lähteistä sisältyy malleja, esimerkiksi Portinin, Schneiderin, De Armondin ja Gundlachin (2003, 18) johtajuuden kriittisiä alueita voi luonnehtia malliksi. Sen sijaan on tulkinnanvaraista, ovatko Hämäläisen (2004, 16) luettelemat asiat, ”jotka muodostavat johtamisen perustan”, katsottava malliksi jo siinä muodossa, kun hän esittää ne artikkelissaan. Vai tuleeko niistä malli vasta siinä vaiheessa, kun olen artikkelia mukaillen rekonstruoinnut niistä käsittekartan, johon olen rehtorikokemukseni esiymmärryksen ohjaamana poiminut tekstin ydinaineuksen. Vaikka Hämäläinen luettelee ja osin avaa artikkelissaan johtamisen perustaan kuuluvia asioita, joista ”on olemassa jo melko pysyviä käsityksiä siitä, mihin johtajaa tarvitaan ja mistä kannattaa maksaa palkkaa”, tulkintani mukaan artikkeli on tutkimusaineistoa, jota jäsennän ja hyödynnän uudella tavalla, kun rakennan artikkelin ja Blossingin (2003, 100–104) infrastruktuurimallin aineksista lukiodien toimintakulttuurikuvauksien analyysissä käyttämäni luokitusrunгон.

2.2.2 Empiirinen tutkimusaineisto

Valmis empiirinen aineisto

Lukion opetussuunnitelman perusteissa, lukion opetussuunnitelmaoppaassa ja opetussuunnitelmaprosessiin liittyvissä koulutuksissa korostettiin perehtymistä opetussuunnitelmajärjestelmän säädöksiin ja niiden huomioon ottamista koulukohtaisessa opetussuunnitelmatyössä. Näin ollen tutkimukseni lähtökohta on, että rehtorit yhdessä yhteisönsä ja sidosryhmiensä kanssa muodostivat opetussuunnitelmaprosessinsa yhteydessä käsityksiä tutkimusaineistonani olevista opiskeluympäristön kehittämistä ja toimintakulttuurin kuvaamista ohjaavista teksteistä, jotka raamittavat lukion toiminnan ulkorajoja. Toiseksi lähden siitä, että toimintakulttuurikuvauksia laatiessaan lukiot ovat muodostaneet käsityksiä myös sisärajoistaan tutkimalla arkikäytäntöjään ja pohtimalla niiden vahvuuksia ja kehittämismahdollisuuksia ja -tarpeita suhteessa ohjausteksteihin.

Instituutiotason ja paikallisen tason ohjaustekstiaineistona on ensinnäkin valtioneuvoston asetus (955/2002) lukion yleisistä valtakunnallista tavoitteista ja tuntijaosta, erityisesti sen toinen pykälä. Alkuvaiheen tutkimussuunnitelmani mukaan ohjaustekstiaineistona olivat lisäksi vuoden 2003 nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuriteksti ja Helsingin kaupungin opetustoimen toimintakulttuuria koskeva linjausteksti. Ymmärrykseni syvetessä otin tutkimusaineistoksi myös opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan ohjaustekstin sekä Helsingin opetustoimen opiskeluympäristöä koskevan linjaustekstin, jotta saatoin tarkastella opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin keskinäistä yhteyttä.

Tutkimukseni alkuvaiheessa lukiotason aineistonani olivat kaikkien 14 kaupungin lukion toimintakulttuurikuvaukset ja lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelmat, erityisesti niiden toimintakulttuuri- ja kehittämishankeosiot. En laajentanut tutkimusaineistoa koskemaan lukiokohtaisia opiskelu ympäristöä ja opiskelumenetelmiä ja työtapoja koskevia tekstejä, koska lukiotason tutkimustehtävä koskee toimintakulttuurikuvauksen sisältöä.

Tein kesällä 2005 kaikkien lukiodien toimintakulttuurikuvauksista dokumenttianalyysin ns. tasomallin¹ avulla sekä poimin lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelmista kuvauksia konkretisoivan koosteen. Toimitin rehtoreille sekä kuvauksista tekemäni analyysikoosteen että toimintasuunnitelmista tiivistämäni koosteen. Hyödynsimme näitä koosteita nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan järjestämissä toimintakulttuurisessiossa, joiden tarkoitus oli tukea tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arviointiproses-

¹ Ks. raportin kohta 2.3.2. Tasomalli

sia. Elokuussa 2005 järjestetyssä sessiossa keskustelun pohjana oli kuvauksista laatimani analyysikooste ja tammikuussa 2006 toimintasuunnitelmista tekemäni kooste.

Varsinaisessa tutkimuksessa on ollut mukana viisi lukiota. Tutkimusaineisto on muodostunut ensinnäkin koulukohtaisista toimintakulttuurikuvauksista, joita olen tarkastellut myös suhteessa lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomukseen, opinto-oppaaseen ja lukion toiminta-ajatukseen. Artefaktiaineiston analyysin tulosta olen taustoittanut ja tarkentanut myös teemahaastatteluaineistolla.

Teemahaastattelulla kerätty empirinen aineisto

Keräsin keväällä ja syksyllä 2006 teemahaastattelulla toimintakulttuurikuvausta koskevaa aineistoa viideltä lukion rehtorilta. Tuossa vaiheessa tutkimukseni painopiste ei ollut vielä toimintakulttuurikuvauksen sisällössä ja funktiossa. Sen sijaan se oli ensiksikin rehtorin käsityksissä koulunsa toimintakulttuurin nykytilasta ja sen suhteesta tavoiteltuun toimintakulttuuriin ja toiseksi rehtorin johtamistavassa suhteessa hänen käsitykseensä koulunsa toimintakulttuurin nykytilasta ja sen kehittämistarpeista suhteessa kuvattuun toimintakulttuuriin. Haastattelin rehtoreita teemahaastattelulla eli puolistrukturoidulla haastattelulla, koska silloisen tutkimustehtävän kannalta oli tärkeää, että kaikki haastateltavat kertovat käsityksiään samoista aihepiireistä eli teema-alueista (Hirsijärvi, & Hurme, 2004, 48). Koska tutkimukseni näkökulma oli ja on edelleen ohjauksessa ja johtajuudessa, oli luonnollista haastatella juuri rehtoreita.

Vaikka tutkimuksen painopiste siirtyi toimintakulttuurikuvauksen sisältöön ja funktioon, saatoin hyödyntää teemahaastattelulla keräämästäni aineistosta kuvauksen syntyprosessia koskevan osion lisäksi myös lukion arkityön käytäntöihin ja rehtorin johtamistapaan liittyviä osioita. Toisin sanoen taustoitin ja tarkensin näin johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta tekemääni toimintakulttuurikuvausanalyysiä.

Aloitin teemahaastattelurunгон prosessoinnin lokakuussa 2005 ja hyödynsin sen rakentamisessa sekä alustavia tasomallianalyyseni että kuvauksia konkretisoivia lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelmia. Käytin rungon työstössä myös Tikan artikkelia (2003) ja Sahlbergin (1998, 185) koulukulttuurin elementeistä ja perusprosesseista visualisoimaa kuviota 10, jota avaan raportin neljännessä luvussa. Myös Bergin teoria sekä kuviossa 22 kuvattu Salon ja Kuittisen areenakuvio ohjasivat haastattelurunгон teemojen/kysymysten työstöä. Runгон laatimiseen vaikutti myös Juutin (1999, 155) käsitys johtamisesta sosiaalisena vuorovaikutusprosessina, jonka avulla pyritään vaikuttamaan ryhmän toimintaan siten, että jokin päämäärä saavutetaisiin. Prosessin onnistuminen edellyttää vapaaehtoisen yhteistoiminnan aikaansaamista ryhmässä niin, että toiminnot organisoidaan ja toteutetaan

koordinoidusti ja päämäärähakuisesti. Haastattelurungon kohdassa yhdeksän (9.) käytin syventävien kysymysten pohjana kunkin lukion toimintakulttuurikuvauksesta jäsentämään Bergin tasomalliin pohjaavaa tasokuvausta, josta on esimerkki liitteessä 14.

Tammikuussa 2006 testasin runkoa haastattelemalla kahta lukion rehtoria, jotka eivät ole Helsingin kaupungin palveluksessa. Jäsenin myös heidän johtamiensa lukioden toimintakulttuurikuvaukset tasomallilla ja hyödynsin jäsenystä esihaastattelussa. Tämän pilottihaastattelun tuoman kokemuksen pohjalta hioin vielä rungon teemoihin liittyviä syventäviä kysymyksiä.

Liitteessä 13 on taulukkomuotoinen teemahaastattelurunko, joka rakentuu ensimmäiseen sarakkeeseen kirjaamistani yhdeksästä temasta. Kirjoitin toiseen sarakkeeseen näkyviin teemoihin liittyvät kysymykset varmistaakseni, että kaikkien rehtoreiden kanssa käsitellään samat teemoja avaavat näkökulmat. Käytännön haastattelutilanne osoitti, että näkökulmien näkyviin kirjoittaminen oli ollut tarpeen, sillä kysymyksistä huolimatta puhe polveili teemasta toiseen. Kuitenkin kun kysymykset oli kirjattu haastattelurunkoon, mikään niistä ei jäänyt käsittelemättä. Taulukon kolmanteen sarakkeeseen kirjasin ao. teemaan ja sitä tarkentaviin kysymyksiin vaikuttaneen lähteen.

Olen lihavoinut haastattelurungosta ne teemat, jotka ensisijassa taustoittavat ja tarkentavat toimintakulttuurikuvauksia johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta. Tosin polveilevasta haastattelun kulusta johtuu, että toimintakulttuurikuvauksia tarkentavia asioita tulee esiin pitkin haastattelua.

Haastateltavat rehtorit ja haastattelut

Lukioden toimintakulttuurikuvauksista tasomallin avulla tekemäni jäsenitys antoi pohjan valita neljäntoista lukion joukosta viisi erilaista lukion toimintakulttuurikuvauksia ja analysoida näiden kuvausten rakennetta ja sisältöä ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta viitenä erilaisena tapausesimerkkinä. Lisäksi perusteena oli, että tutkimusjoukossa on yleislukioita ja erityisen tehtävän saaneita lukioita, korkean ja matalan sisäänpääsykeskiarvon edustajia sekä keskustassa ja sen ulkopuolella sijaitsevia lukioita. Valintaa ohjasi myös pyrkimys saada mukaan eri-ikäisiä ja rehtorikokemuksen suhteen erilaisia mies- ja naisrehtoreita.

Olen koonnut taulukkoon 3 rehtoreiden alkuhaastattelussa kertomia taustatietoja. Jotta rehtoreita/kouluja ei tunnistettaisi, jätin taustatiedot osin epä-tarkoiksi. Esimerkiksi jos olisin kirjannut taulukkoon yksityiskohtaisesti, kuinka monta vuotta rehtori on toiminut nykyisessä koulussa, sekä rehtori että koulu olisi tunnistettavissa taulukon muiden tietojen avulla. Tämän vuoksi käytin vain väljää määrittystä: alle kymmenen vuotta/yli kymmenen vuotta.

Tunnistettavuussyistä en ole myöskään kirjannut taulukkoon, onko kyse naisesta vai miehestä Haastattelun ajankohtaan mennessä vain yksi rehtoreis-

ta oli työskennellyt nykyisen koulun rehtorina yli kymmenen vuotta. Yhtä lukuun ottamatta kaikki rehtorit ovat osallistuneet Helsingin kaupungin opetusviraston järjestämään pitkäkestoiseen johtamisvalmennukseen JOVAAN, jonka käyneistä kolmella on myös muuta pitkäkestoista johtamiskoulutusta. Aktiivisesti johtamiskirjallisuutta harrastaa vain yksi rehtoreista.

Taulukko 3. Taustatietoa haastatelluista rehtoreista ja haastatteluista

	R1	R2	R3	R4	R5
Rehtorivuotia nykyisessä lukiossa	alle 10	alle 10	yli 10	alle 10	alle 10
Rehtorina/kouluja	3	2	1	2	3
Opettajavuotia	alle 10	yli 10	alle 10	yli 10	yli 10
Johtamiskoulutus	JOVA+ muu	JOVA+ muu	lyhyt- kursseja	JOVA	JOVA+ muu
Ammattikirjallisuus					X
Haastattelu 1	27.4.06	8.3.06	3.3.06	8.3.06	8.3.06
Haastattelu 2	7.9.06	23.4.06	3.5.06	27.4.06	9.8.06
Opiskelijamäärä 2005–06	yli 500	yli 500	alle 500	yli 500	alle 500
Opettajamäärä 2005–2006	48	33	35	39	52
Haastattelujen yksi + kaksi litteroitu sivumäärä	50	39	35	33	30

Taulukossa ovat myös haastattelupäivämäärät. Alkuhaastattelu oli kaikilla samanmittainen eli puolitoista tuntia. Toisen haastattelun kesto vaihteli, mikä näkyy myös litteroidun haastatteluaineiston sivumäärässä. Käsittelimme jokaisen rehtorin kanssa kaikki haastattelurungon teemat ml. syventävät kysymykset. Koska toiset vastasivat kysymyksiin laajemmin kuin toiset ja toisaalta saivat myös minut haastattelijana esittämään syventäviä kysymyksiä, toisen haastattelun kesto ja litteroitu sivumäärä vaihtelevat haastattelun luonteen mukaan

Ennätin ennen opetusvirastoon siirtymistäni toimia rehtorikollegana neljän haastattelussa mukana olleen rehtorin kanssa useita vuosia. Myös viidennen rehtorin kanssa olen ollut paljon tekemisissä sekä konsultoivana rehtorina että opetuspäällikkönä. Tästä oli haastattelussa se etu, että vuorovaikutus oli välitöntä, koska olimme ennestään tuttuja ja sekä haastateltavalla että haastattelijalla on kokemusta lukion arkityöstä ja johtamisesta. Pyrin tietoisesti kuuntelemaan ja esittämään kysymyksiä sekä tarttumaan syventäviin kysymyksiin rehtorin esille nostamaan asiaan, mutta siitä huolimatta litteroitu

haastattelu muistuttaa kahden kollegan keskustelua. Yksi rehtoreista totesi, että hän lähes unohti olevansa haastattelussa.

Rehtorin tehtävän tuttuudesta oli se etu, että osain erottaa olennaiset asiat ja tehdä niistä tarvittaessa syventäviä kysymyksiä. Mutta alueen tuntemiseen liittyi myös sudenkuoppia: minun oli välillä vaikea pysyä haastattelijan roolissa, varsinkin kun haastateltava kertoi asioita, joita olisi ollut kiinnostavaa kommentoida. Lisäksi oli vaikea olla hiljaa, kun haastateltava haki sanoja ja mietti, miten ilmaisisi asian. Toisaalta kun muutaman kerran lankesin auttamaan, rehtori ei hyväksynyt täydennystäni, vaan puki sanottavansa halua- maansa muotoon.

Toimitin haastattelurungon ennen ensimmäistä haastattelua haastateltavalle rehtorille. Eläkkeellä oleva puolisoni Juhani Kunnari litteroi haastattelukasetit, minkä jälkeen tarkistin litteroinnin kuuntelemalla haastattelut ja korjaamalla tarvittaessa. Tässä vaiheessa huomasin kohtia, joita oli syytä joko syventää tai tarkentaa. Ennen toista haastattelua lähetin haastateltaville selkeyttämistä ja syventävistä vaativista kohdista kirjalliset kysymykset, joihin liitin niitä koskevan litteroidun kohdan. Toisella haastattelukerralla kävimme sitten läpi nämä kohdat, joita halusin täydentää/syventää. Annoin kaikille haastateltaville luettavaksi ja kommentoitavaksi heitä koskevat kokonaiset haastattelulitteroinnit. Rehtorit eivät tehneet niihin lisäyksiä tai muutoksia, mutta kaksi heistä kysyi, voisiko tutkimusraportissa esittää litteroidusta tekstistä poimitut kohdat yleiskielellä.

Otin toukokuussa 2007 sähköpostitse yhteyttä kaikkiin viiteen rehtoriin ja kerroin tutkimusprosessini olevan siinä vaiheessa, että voin lähettää heille työni tuloksia luettaviksi ja kommentoitavaksi. Tiedustelin myös heidän mielipidettään tulosten lähettämistavasta sekä kerroin, että tulen mielelläni myös koululle keskustelemaan tuloksista. Kaikki halusivat koko käsikirjoitusluonnoksen cd:nä liitteineen. Toinen vaihtoehto olisi ollut toimittaa kullekin häntä ja hänen kouluaan koskevat tulokset ja niitä avaavat taustatiedot lukuohjeineen.

Lähetin vielä elokuussa 2007 kullekin rehtorille sähköpostiviestin, jossa kysyin, halusiko hän kommentoida keväällä hänelle toimittamaani tutkimusraporttiluonnosta tai keskustella siitä kanssani. Kerroin myös tulevani mielelläni koululle kuulemaan hänen kommenttejaan ja keskustelemaan raporttiluonnoksesta ja tuloksista. Kaksi rehtoreista vastasi, että heillä ei ole kommentoitavaa, mutta että he ovat valmiita haastateltaviksi, mikäli uusi haastattelu on tutkimukseni kannalta tarpeellinen. Kolme rehtoreista esitti, että tulisin keskustelemaan heidän kanssaan hieman myöhemmin, koska he halusivat vielä perehtyä käsikirjoitusluonnokseen.

Tapasin yhden näistä kolmesta rehtorista syyskuun 2007 alussa ja kaksi muuta lokakuun alussa. Keskustelin jokaisen kanssa vielä kertaalleen hänen kouluaan koskevista analyysituloksista ja rehtoria koskevasta kertomustekstistä niiltä osin, joista kukin halusi kysyä tai joita kukin halusi kommentoida tai tarkentaa. Syyskuussa tapaamani rehtori esitti myös toivomuksen, että hän saisi muotoilla opinnäytetyöluonnoksessa olevat häntä koskevat litteroidusta

tekstistä poimitut sitaattit yleiskieliseen muotoon ja toimittaa ne minulle sähköpostitse. Päivitin litteroidusta tekstistä poimitut kohdat rehtorin muotoilemaan kieliasuun ja tein rehtorin esittämät tarkennukset myös rehtorin haastattelua referoivaan tekstiin. Menettelin näin, koska tutkimustehtävän kannalta ei ole olennaista ajatuksen muotoiluprosessi taukoineen yms., vaan vastauksen sisällön selkeys ja ymmärrettävyys.

Ilmoitin sähköpostitse myös muille neljälle rehtorille mahdollisuudesta muuttaa litteroidusta tekstistä poimitut kohdat yleiskieliseen asuun. Liitin viestiin myös opinnäytetyöluonnoksesta poimimani litteroidut kohdat. Luonnostelin niistä pohjaksi myös yleiskielisen version ja pyysin, että he muokkaisivat sen mieleisekseen. Kaksi rehtoreista vastasi, että kieliasu voi olla joko litteroidun kieliasun mukainen tai yleiskielisen muotoiluluonnoksen mukainen. Kaksi muuta piti parempana yleiskielistä versiota eikä esittänyt siihen muutoksia. Heillä ei myöskään ollut muutosesityksiä kouluaan tai rehtorin kertomusta koskevan tekstin osalta, jonka he totesivat vastaavan myös heidän käsitystään. Kumpikin tosin lisäsi, että osa käytännöistä on haastattelutilanteen jälkeen kehittynyt.

2.3 Tutkimusmenetelmät

2.3.1 Käsitekartta

Käsitekartta (Deshler 1996, 356) soveltuu käytettäväksi käsitteidemme ja niiden keskinäisten suhteiden sekä kulloinkin käsiteltävänä oleviin kysymyksiin liittyvien perusolettamustemme reflektiossa. Tekniikka soveltuu monenlaisiin sisältöjen ja niihin liittyvien viitekehysten eksplisiittiseksi tekemiseen. Karttoja refleктоimalla saattaa paljastua käsitteiden yhteyksiä ja aukkoja ja puuttuvia linkkejä, virheellisiä olettamukiamme tai aikaisemmin huomiota vaille jääneitä suhteita.

”Käsitekartta on kaavamainen väline tiettyyn väittämien muodostamaan viitekehukseen sisältyvien käsitteellisten merkitysten esittämiseksi (Novak ja Govin 1984). Se on eräs esittävän kuvauksen tyyppi. Hallinnollisia yksiköitä ja asemia sisältävät vuo- ja organisaatiokaaviot ovat nekin esittäviä kuvauksia, mutta eivät saman varsinaisessa mielessä käsitekarttoja, koska niiden avainsanat eivät tavallisesti ole merkityksellä varustettuja käsitteitä. Myöskään semanttiset verkostot ja ennakoitavissa olevia vaihtoehtoja esittävät puudiagrammit eivät ole käsitekarttoja. Käsitekartat ovat holistisia, spatiaalisia, hierarkkisesti jäsenneltyjä esityksiä oleellisten käsitteiden välisistä suhteista.”

David Dehsler, 1996, 357

Hierarkkisesti (emt. 358) jäsentyneiden käsitteiden ja operaatioiden haarautuvaa rakennetta kuvaavia käsitekarttoja voi lukea virkkeinä. Ne auttavat

muotoilemaan lineaarisen materiaalin holistisemmaksi visuaaliseksi kuvastoksi ja antavat mahdollisuuden tarkastella materiaalia uudella tavalla. Deslerin (emt. 372) mukaan tutkijat voivat laatia käsitekarttoja mistä tahansa runsaasti käsitteitä sisältävästä tietolähteestä, mm. opetussuunnitelmasta, lainsäädännöstä tai litteroiduista kvalitatiivista haastatteluista ja karttojen vertaillevan analyysin avulla rakentaa synteysin arviointien laatimisessa sovelletuista käsitteistä. Vertailut voivat tuoda esiin yhtäläisyyksiä, eroavaisuuksia, puutteita ym.

Käsitekartat (Åhberg 2001, 59) ovat tapa ilmaista ja tutkia ajatuksia, ajattelua ja oppimista. Ajattelun perusyksiköjä ovat mielikuvat ja käsitteet ja niistä muodostuvat propositiot, toisin sanoen maailmaa koskevat väitteet. Åhberg toteaa, että pystymme ilmaisemaan toisillemme ainoastaan puutteellisesti aistimielikuviamme. Sen sijaan toistemme ajattelun käsitteellistä ja propositionaalista puolta on helpompi tutkia. Hän kuvaa käsitteitä mielessämme olevina joukkoina (sets), joiden lisäksi mielessämme on myös kriteereitä. Näiden kriteerien avulla pystymme luokittamaan tietyt oliot tai tapahtumat tiettyyn joukkoon, esimerkiksi ryhmittämään tietyt oliot kirja-käsitteen alaan ja tietyt vihko-käsitteen alaan tai tietyt tapahtumat ohjaus-käsitteen alaan. Maailmaa koskevat väitteet (lauseet) ovat propositioita, joissa yhdistyy kaksi tai useampia käsitteitä. Propositiot voivat olla tosia tai epätosia, mielekkäitä tai mielettömiä, uskottavia tai epäuskottavia.

Laadin käsitekarttoja pääosin niistä kirjallisuusaineiston keskeisistä asioista, joista ei ollut valmiita kuvioita. Hyödynsin karttoja kahdella tavalla. Ensiksikin nostin niiden avulla aineistosta ajatteluani ohjaavia näkökulmia/käsityksiä, joiden valossa tarkastelin empiria-aineistoani suhteessa tutkimustehtäviini. Toiseksi hyödynsin käsitekarttoja rakentaessani tutkimusprosessin edetessä empiria-aineiston sisällönanalyysin luokitusrunkoa, jota testasin myös sekä kirjallisuusaineistosta laatimieni taulukoiden että aineistoon liittyvien keskeisten taulukoiden avulla.

Piirsin käsitekartan kaikista tutkimusaineistona olevista ohjausteksteistä. Tosin valtioneuvoston asetuksen osalta käsitekartta koskee vain toista pykälää. Laadin käsitekartat myös jokaisen viiden lukion toimintakulttuurikuvauksesta havainnollistamaan kuvauksissa painottuvia tavoitteita suhteessa kuvioissa 14, 19 ja 20 kuvattuihin käsitekarttoihin, jotka laadin opiskeluympäristöä koskevasta valtioneuvoston asetuksen toisesta pykälästä sekä opetussuunnitelman perusteiden ja Helsingin opetustoimen toimintakulttuuria koskevista ohjausteksteistä. Osan käsitekartoista työstin PowerPoint-ohjelmalla, osan CmapTools -ohjelmalla, johon tutustuin vasta maaliskuussa 2007.

Päädyin käyttämään käsitekarttaa ensiksikin, koska se on minulle tutkijana soveltuva tapa hahmottaa tekstissä kuvattua. Toiseksi sen avulla voi tarkastella yhtä hyvin lyhyen kuin laajankin tekstikokonaisuuden sisäisiä suhteita sekä kiteyttää laajasta esityksestä näkyville olennaiset asiat ja niiden suhteet.

2.3.2 Tasomalli

Jäsensin sekä ohjaustekstejä että lukiotason tekstejä Bergin dokumenttianaalyyysin työkaluksi kehittämällä tasomallilla (2003, 155–157), joka sopii hyvin ohjaustason dokumenttien kuten opetussuunnitelmien ja koululakien analysointiin. Analyysin voi tehdä yhdestä asiakirjasta tai analysoida eri hierarkiatason asiakirjoja. Menetelmää voi käyttää analyysityökaluna esimerkiksi ottamalla tarkasteltavaksi vain dokumentin osan tai verrata dokumentin eri osia tai otteita toisiinsa ja selvittää eri osien välistä ja sisäistä yhtenäisyyttä ja epäyhtenäisyyttä tai osoittaa, mitä dokumenteista puuttuu tai tulkita rivien välejä, siis mitä ei ole sanottu eksplisiittisesti. Tasomallissa on kaikkiaan kuusi tasoa (Berg, 2003 160–161):

1. Ideologiatasolle kuuluvat tekstit kuvastavat dokumenttien perustavaa ihmiskäsitystä, tietokäsitystä, oppimiskäsitystä tai koulun kasvatus-tavoitteita ja kasvatus tehtävää.
2. Sisältötason tekstit koskevat perusasioita, yleisiä oppiainetavoitteita, tiettyjä keskeisiä alueita, esimerkiksi viestintävalmiuksia ja persoonallisuuden kehittämistä; tällä tasolla olevat kirjoitukset ovat yleisesti ottaen sisällöltään operatiivisia.
3. Sääntötason tekstit ilmaisevat selkeän käskyn ja verbin tulee, pitää.
4. Oppiainetasolle kuuluvat kirjoitukset koskevat suoraan tai epäsuoraan jotakin oppiainetta.
5. Sisäiselle toimintatasolle kuuluvat kirjoitukset kuvaavat, miten koulun arkityö voidaan hahmottaa tai miten se pitää muotoilla.
6. Ulkoisen toimintatason kirjoitukset käsittelevät koulun ulkopuolisia suhteita, siis koulujen välisiä ja koulun ja ulkomaailman verkostoa.

Tasomalli taipuu myös erilaisiksi varianteiksi. Sitä voi käyttää esimerkiksi kolmitasoisena, jolloin ideologiataso ja sisältötaso muodostavat yhden tason, sääntö- ja oppiainetaso toisen tason ja sisäinen ja ulkoinen toimintataso kolmannen tason. Neliportaisessa mallissa on puolestaan ideologiataso, sisältötaso, sääntötaso ja toimintataso. Käytin tasomallista viisitasoista versiota. Jätin pois oppiainetason, koska jäsentämäni ohjaustekstit edustavat opetussuunnitelman yleistä eivätkä ainekohtaista osaa.

Tutkimuksen alkuvaiheessa tasomallijäsennys auttoi hahmottamaan kokonais kuvaa siitä, miten lukioiden toimintakulttuurin pääpiirrekuvaukset vastaavat instituutiotason ja koulutuksen järjestäjän tason ohjeita, mitä teemoja lukiot painottavat tavoittelemansa toimintakulttuurin kuvauksessa ja mille tasolle nämä teemat näyttävät asettuvan. Nostin tasomallilla näkyviin myös opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien rakenteen, mutta en tehnyt niistä vastaavanlaista analyysiä kuin ohjaavista toimintakulttuuria koskevista teksteistä. En pitänyt sitä tarpeellisena tutkimustehtävän kannalta, koska lukiotason aineistona ovat tavoitellun toimintakulttuurin kuvaukset. Olen

koonnut liitteeseen 11 a ohjaavien toimintakulttuuritekstien tasomallijäsenystä koskevia luokitteluperusteita, esimerkkejä rajakohtien ratkaisuksista sekä ratkaisujen perusteluja. Esittelen viidennessä luvussa syksyllä 2006 tarkistamani ohjaavia toimintakulttuuritekstejä koskevan tasomallijäsenyyksen tuloksen, jonka pohjalta nostan esiin tekstien yhtäläisyyksiä ja eroja.

Lukion tason toimintakulttuuritekstien luokitusperiaatteet ovat pääosin samat kuin vastaavien ohjaustekstien, lukuun ottamatta ideologiatason luokitusperusteita. Luokitin näet ohjausteksteistä ideologiatasolle vain eksplisiittisesti tavoitteeksi ilmaistut virkkeet. Sen sijaan koulutason teksteistä sijoitin ideologiatasolle sellaisia virkkeitä tai niiden osia, jotka viittasivat ohjausteksteissä eksplisiittisesti ilmaistuihin tavoitteisiin kuten avoimeen ilmapiiriin tai vastuunottoon, vaikka koulutason tekstissä ao. kohtaa ei olisi ilmaistukaan tavoitteeksi eksplisiittisesti. Lisäsin taulukossa 19 olevaan lomakepohjaan kolmannen sarakkeen, jotta sain samalle lomakkeelle instituutiotason, koulutuksen järjestäjän tason ja lukiotason. Luokittelin kolmannen sarakkeen eri tasoille jokaisen 14 kaupungin lukion toimintakulttuurikuvaustekstiä joko kokonaisina virkkeinä, lauseina tai tiivistelmänä. Tiivistelmään kiteytin yhden tai useamman virkkeen ytimen tai niputin virkkeessä/virkkeissä ilmaistut asiat niitä yhdistäviksi yläkäsitteiksi. Koska kaikkien koulujen teksteissä on lukion nimi sekä jotain nimiä tai sanontoja, joiden perusteella voisi tunnistaa, mistä lukiosta on kyse, numeroin lukiot ja peitin nimet tai sanonnat, esim. X:n seurakunta.

Koska pidin tärkeänä kirjoittaa auki lukiotason kuvauksissa esiintyvien toimintakulttuurin käsitteen sisältöön kuuluvien elementtien rajapintojen ongelmallisuutta ja osoittaa esimerkein ongelmakohtia sekä valaista omaan tulkintaani liittyviä perusteita, kokosin rajakohtaesimerkit ja niitä koskevat tulkintaperusteeni taulukoksi, joka on liitteessä 11 b. Se sisältää myös marraskuussa 2006 tekemäni tarkistukset. Kävin näet silloin uudelleen läpi kaikkien 14 lukion toimintakulttuuriteksteistä runsas vuosi aikaisemmin tekemäni tasoluokitukset ja korjasin rajakohtia koskevia luokituksiani tarvittaessa. Perustetekstin ilmauksen toimintamalli ja koulutuksen järjestäjän ilmaisun toimintatapa sekä perustetekstin ilmaisun arvot ja koulutuksen järjestäjän ilmaisun arvostukset välistä eroa en lähtenyt rajaamaan, koska tutkimustehtävän kanalta niin hienojakoinen erottelu ei ole olennainen.

Rajakohtaongelmista huolimatta tasomalli on ollut toimiva väline tarkastella sekä tekstin sisäisiä tasoja että vertailla sekä eri hierarkiatason että saman tason eli lukiodien tekstejä. Tasomallin avulla on voinut vertailla teksteissä ilmaistuja tai ilmaisematta jätettyjä asioita keskenään sekä tarkastella teksteissä näkyviä painotuksia. Lisäsin tasomallipohjaan marraskuussa 2006 vielä sarakkeen, johon kokosin lukiodien toimintakertomuksissa raportoituja toimintakulttuurikuvauksen konkretisointeja. Hyödynsin tätä pohjaa raporttia kirjoittaessani tiivistämällä siitä taulukon, jonka avulla raportoin lukiokohtaisen tasomallijäsenyyksen tuloksen sekä vertailen lukiodien tuloksia keskenään.

Tasomallin avulla kuva lukiodien tavoitellusta toimintakulttuurista, tai Bergin termein tavoitellusta sisärajasta, alkoi hahmottua. Samoin alkoi näkyä, mitä ulkorajan asioita lukio toiminnassaan painottaa, mutta kuvan varmentamiseksi ja kirkastamiseksi hyödynsin myös sisällönanalyysejä.

2.3.3 Sisällönanalyysi

Vielä tutkimukseni alkuvaiheessa ajattelin, että käyttäisin ainakin haastattelua-aineiston analyyseissä grounded theory -menetelmää, mutta luovuini ajatukses- ta ensiksi siksi, että tutkimukseni tavoitteena ei ole teorian tai edes mallin rakentaminen. Toiseksi sen vuoksi, että tutkimusprosessin edetessä painopis- te siirtyi rehtorin toiminnasta toimintakulttuurikuvaukseen, tosin näkökulma säilyi ohjauksessa ja johtamisessa. Koska minusta oli tarpeellista täydentää tasomallianalyysejä avulla muodostunutta kuvaa, tutkin kasvatustieteen maas- toa kuvaavaa karttaa (Heikkinen, Huttunen, Niglas ja Tynjälä 2005, 348). Kartan pohjalta päädyin etsimään oppaista lisätietoa sisällönanalyyseistä ja diskurssianalyyseistä, koska (Laine et al., 2006, 47–48) molemmat tarkastele- vat kieltä kommunikaation välineenä. Diskurssianalyysi sopii metodiksi, kun kommunikaatiota tarkastellaan prosessina. Jos sen sijaan tarkastelun kohteena on kommunikaation sisältö, kuten tässä tutkimuksessa, relevantti metodi on sisällönanalyysi.

Päädyin teoriasidonnaiseen sisällönanalyyseihin, koska se on tutkimusaihee- ni kannalta tarkoituksenmukaisin. Teoriasidonnaisessa (emt. 98–99) sisällön- analyyseissä analysoidaan aineistosta valittuja analyysejä, mutta anal- yysi ei pohjautu suoraan teoriaan eikä kyse ole myöskään teorian testaami- sesta. Sen sijaan teoreettiset kytkennät ohjaavat ja auttavat analyysejä etene- mistä. Teoriasidonnaisen analyysejä logiikka on usein abduktiivista, mikä tar- koittaa, että ajatteluprosessissa vaihtelevat aineistolähtöisyys ja valmiit mal- lit. Tutkijan tehtävä on yhdistellä aineistoa ja valmiita malleja ”pakolla, puo- lipakolla ja väliin luovastikin.” Aineiston analyyseissä (emt. 101–102) on kyse siis myös keksimisen logiikasta, josta ei ole olemassa opetettavissa olevia sääntöjä tai metodia, vaan tutkijan on itse tuotettava analyysejä viisaus ja sen lisäksi saatava lukija luottamaan tutkimuksensa uskottavuuteen.

Tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulma-analyysi

Kolmas tutkimustehtävä koskee ohjaustekstien toimeksiantoja. Koska Bergin teorian mukaan instituutiotason toimeksiannot muunnetaan organisaation ta- solla tehtäviksi, teoiksi ja prosesseiksi, tarkastelin ohjaustekstejä *tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulmasta*. Jaoin tekstit harkintani mukaan so- piviin analyysejä, joiden koostumus vaihteli tekstin luonteen mu- kaan. Selostan analyysejä, joiden muodostamista tarkemmin kunkin tekstin

analyysin yhteydessä viidennessä luvussa. Analyysipohjat auttavat hahmotamaan näkökulma-analyysiiä. Ohjaustekstejä koskevat analyysipohjat ovat liitteissä 1–5.

Valtionneuvoston (955/2002) asetuksen toisessa pykälässä säädetään, millainen lukion tulee olla opiskeluympäristönä. Pystyäkseni tarkastelemaan sekä asetuksen muita pykäläitä että opetussuunnitelman perusteiden ja Helsingin opetustoimen linjaustekstejä suhteessa niitä ohjaavaan asetuksen toiseen pykälään nostin aluksi esille toiseen pykälään sisältyvät tavoitteet. Näin sain pohjaa tarkastella ensiksikin, mihin toisen pykälän tavoitteisiin asetustekstin 3.–5. pykälän tekstissä viitataan. Asetustekstin analyysituloks tarjosi puolestaan lähtökohdan tarkastella opetussuunnitelman perusteiden ja Helsingin opetustoimen ohjaustekstejä suhteessa asetuksessa säädettyihin tavoitteisiin.

Pyrin tekstin asiayhteyden avulla tulkitsemaan, millaista tekemistä kunkin tavoitteen toteuttaminen edellyttää. Toisin sanoen pohdin, millä verbaalisubstantiivilla voisin kuvata analyysiyksiköissä ilmaistujen tavoitteiden saavuttamiseen tähtäävää tekemistä. Lisäksi päättelin, kenen tai keiden vastuualueella käytännön koulutason tekeminen näyttää olevan. Tämä vastuun kartoittaminen on tärkeä johtamiseen ja johtajuuteen liittyvän vastuun- ja työnjaon kannalta, joka osin pohjautuu erilaisiin virallisiin määräyksiin/sopimuksiin ja osin koulun sisäisiin sopimuksiin ja pelisääntöihin. Mietin siis, kuka tai ketkä koulun tason toimijoista vastaavat tavoitteeseen liittyvästä tekemisestä. Teemanäkökulman avulla tutkin, mistä asiasta tai aiheesta kussakin analyysiyksikössä on kysymys. Kartoitin teemoja myös asetustekstistä, mutta jätin ne raportin ulkopuolelle, sillä ne eivät tutkimustehtävän kannalta tuntuneet tuovan olennaista tietoa.

Viides tutkimustehtävä koskee lukiodiden toimintakulttuurikuvauksia. Tutkin myös niiden sisältöä tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulmasta kysymällä, mitä ohjaustekstien tavoitteita kuvaus painottaa, miten vastuu jakautuu ja mitä tekeminen on sekä mitkä teemat painottuvat. Selostan analyysiyksikköjen muodostamista tarkemmin kunkin toimintakulttuurikuvauksen analyysin yhteydessä seitsemännessä luvussa. Toimintakulttuurikuvauksia koskevat analyysipohjat ovat liitteissä 6–10. Lisäksi olen koontanut liitteeseen 12 a tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulma-analyysissa esiin nousseita rajatapauksia, perustellut ratkaisujani sekä havainnollistanut niitä esimerkkien avulla.

Havainnollistan vielä tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulma-analyysia alla olevan esimerkin avulla. Alla oleva esimerkki on lukion 14 analyysipohjasta, joka on liitteessä 10.

Yksilöllistä oppimista tuetaan vaihtelevin opetusmenetelmin.

Analyysipohjan tavoitesarakkeeseen olen kirjannut tavoitteet yksilöllisyys ja oppiminen, vastuutahosarakkeeseen opettajat, tekemissarakkeeseen tukeminen ja teemasarakkeeseen opetusmenetelmät.

Johtamis- ja johtajuusnäkökulma-analyysi

Opetushallituksen toimittamassa opetussuunnitelmaoppaassa (Kauppinen, 2003, 74) on kirjaus, että johtaminen kuuluu sisällyttää toimintakulttuurikuvaukseen, koska se on olennainen osa toimintakulttuuria. Käsitystä tukee myös neljännen luvun kirjallisuuskurssi (mm. Berg, 2003; Daiktere, 2004). Tältä pohjalta nousevat viidenteen tutkimustehtävään liittyvät kaksi tutkimuskysymystä: Miten johtaminen ja johtajuus näkyvät toimintakulttuurikuvauksessa? Miten rehtorin puhe taustoittaa ja tarkentaa analyysin tulosta johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta?

Rakensin sisällönanalyysiiä varten kaksiosaisen luokitusrunгон, jonka osat ovat johtaminen ja johtajuus. Kaksiosaisuus perustuu ensiksikin siihen, että tutkimukseni taustateoriassa (Berg 2003, 27–28) määritellään organisaatiotasoon valtaan liittyvät käsitteet johtaminen ja johtajuus suhteessa instituutiotasolta annettujen määräysten/toimeksiantojen täytäntöönpanoon ja täytäntöönpanijoihin. Toisin sanoen johtaminen vaatii johtajuutta, siis henkilöitä toteuttamaan niitä tehtäviä, jotka liittyvät johtamiseen. Taustateorian mukaan eksplisiittinen eli muodollinen johtaminen (ledning av skolan) käsittää inhimillisiä ja materiaalisia rakenteita, jotka tarvitaan, jotta määräykset/toimeksiannot voidaan muuttaa tehtäviksi, teoiksi ja prosesseiksi. Implisiittinen eli epämuodollinen johtaminen (ledning i skolan) (emt. 28) kohdistuu puolestaan tehtäviin, joiden sisältö perimmältään pohjautuu koulun instituutiotasoon implisiittisiin toimeksiantoihin.

Eksplisiittiseen johtamiseen liittyvistä rakenteista Berg (emt. 240) käyttää käsitettä työorganisatoriset tunnusmerkit, jotka hän jakaa vielä kahteen ryhmään yleisiin ja koululle ominaisiin tunnusmerkkeihin. Yleisiä rakenteita/johtamismuotoja ovat esimerkiksi päätöksenteko- ja kontrolli, toiminta- ja tehtäväjako, tiedotusrutiinit, yhteistyö- ja suunnittelumuodot. Koululle speifeihin rakenteisiin sisältyvät mm. järjestyssäännöt, työryhmien muodostamistavat, palaverit, opiskelijaryhmitys, yhteydenpitotavat huoltajiin. Luokitusrunгон johtamisosan elementeistä perusrakenteen (Blossing 2003) systeemit, sisältävät pääosin edellä mainitut yleiset ja spesifit työorganisatoriset tunnusmerkit, joiden lisäksi olen laajentanut johtamisnäkökulmaa sisällyttämällä luokitusrunkoon myös kuudennessa luvussa esillä olevan johtamisen perustan (Hämäläinen 2004) elementtejä.

Näin sain luokitusrunгон, johon sisältyy sekä ihmisluonnon rationaalisen osan että tunteenomaisten osan huomioon ottavia elementtejä. Tässä tutkimuksessa ymmärrän johtamisen Juutin (1999, 155) tavoin rooliksi, joka auttaa päämäärähakuista toimintaa ja jossa vaikutetaan toisten käyttäytymiseen, organisoitumiseen, asemaan ja viestintään. Johtaminen edellyttää sekä ihmisluonnon rationaalisten että tunteenomaisten elementtien huomioon ottamista. Ihmiset ja ihmisryhmät tarvitsevat struktuureja ja tietynlaista tunnetta siitä, että saavutetaan järkevältä kuulostavia päämääriä. Samalla ihmiset kuitenkin haluavat tuntea, että heistä pidetään ja heitä kunnioitetaan ja arvostetaan.

Esimiehet, jotka kykenevät yhdistämään johtamisessaan nämä keskeiset ihmisluonnon osat onnistuneella tavalla, menestyvät. Esimiehet, jotka painottavat jompaakumpaa osaa toisen osa-alueen kustannuksella, törmäävät vaikeuksiin.

Johtajuusnäkökulmaan liittyvä luokitusrunko rakentuu Portinin et al. (2003) malliin, joka koskee koulun toiminnan kriittisiä alueita johtajuusnäkökulmasta. Tämän tutkimuksen taustateorian (Berg 2003, 27) mukaan johtajuus tarkoittaa johtamiseen liittyvien tehtävien tekijöitä. Määritelmä on väljä ja jättää tilaa tulkinnalle, että johtajuus jakaantuu rehtorin lisäksi myös muille lukion toimijoille. Ymmärrän tässä tutkimuksessa johtajuuden Portinin et al. (2003, 25) mallin mukaisesti (opiskelu- ja työ)ympäristössä olevana distributiivisena kyvykkyytenä, joka auttaa pitämään yllä oppimista tukevaa ja opetusta parantavaa muutosta sekä lisäämään osallisuutta päätöksentekoon ja suuntaamaan resursseja kohti koulun visiota ja perustehtävää. Lyhyesti sanottuna kysymys on siitä, että rehtori ei toimi yksin kaikilla koulun toiminnan kriittisillä alueilla, vaan delegoi tehtäviä apulaisrehtoreille ja avustaville opettajille, jolloin johtajuus jakaantuu laajalle.

Hyödynsin Portinin et al. kolmannen johtajuuden kriittisen alueen eli manageriaalisen johtajuuden *luokittelukriteerinä* alla siteeraamaani Oldroydin, Elsnerin ja Posterin esittämää management-käsitteen määritelmää (Gold 2006, 20–21). Sitaatissa on myös tämän pääosin ”operatiiviseen asioiden hoitamiseen” kohdistuvan johtajuuden vastaparina käsite leadership. Spillanen, Halversonin ja Diamondin (2004, 9–11) viitaten ymmärrän tämän ”seuraajia” koskevan johtajuuden liittyvän lähinnä johtajan/johtajien, seuraajien ja tilanteiden välisiin vuorovaikutussuhteisiin ja olevan luonteeltaan distributiivista. Luokittelurungon pohjana olevaa johtamista ja johtajuutta koskevaa kirjallisuuskäsitteistöä esittelen pääosin neljännessä ja kuudennessa luvussa.

”management: the structure for and process of planning, co-ordinating and directing the activities of people, departments and organisations; getting things done with and through other people;

leadership: the process of guiding followers in a certain direction in pursuit of a vision, mission or goals; making and implementing and evaluating policy.”

Gold (2006, 20–22)

Taulukossa 4 on luokitusrunko. Käytin toimintakulttuurikuvausten sisällönanalyysissä runkoa, jonka johtamisosa jakautui seitsemääntoista alakohtaan ja johtajuusnäkökulma seitsemään alakohtaan. Rehtorin haastatteluaineiston analyysivaiheessa lisäsin luokitusrunkoon vielä 18. elementin, kun havaitsin, että osa rehtoreista hyödynsi puhetta aktiivisesti johtamiskeinona. Johtajuusnäkökulmat ovat samat kuin toimintakulttuurikuvausten analyysissä.

Taulukko 4. Johtamis- ja johtajuusnäkökulmaa koskevan sisällönanalyysin luokittelurunko.

	<i>Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit</i>		<i>Johtajuuden kriittiset alueet</i>
1.	Tavoitteiden asettelu	1	Opetuksen alue
2.	Päätöksenteko	2	Kulttuurin alue
3.	Normit/pelissäännöt	3	Manageriaalinen alue
4.	Ryhmänmuodostus/yhteistyö	4	Henkilöstön alue*
5.	Valta ja vastuu/työnjako	5	Strateginen alue
6.	Laadunvarmistus/tulokset	6	Ulkosuhteiden alue
7.	Palaute- ja palkitseminen	7	Mikropoliittinen alue
8.	Hyvinvointi		
9.	Osaaminen		
10.	Työnilo, juhliminen ja huumori		
11.	Kuunteleminen		
12.	Tiedonvälitys		
13.	Kommunikaatio/yhteinen ymmärrys		
14.	Priorisointi		
15.	Ongelmiin tarttuminen		
16.	Oppiminen/vahvuuksien hyödyntäminen		
17.	Tulevaisuusorientaatio		
18.	Puhuminen		

Olen nimennyt neljännen johtajuuden alueen henkilöstön alueeksi*. Portin et al. kutsuvat tätä aluetta inhimillisten resurssien alueeksi. Avaan sitä kuudennessa luvussa. Liitteessä 12 c ovat johtajuusnäkökulmaa koskevat luokitusperusteet, esimerkit ja perustelut ja liitteessä 12 b vastaavat johtamisnäkökulmaan liittyvät tiedot.

Havainnollistan vielä esimerkin avulla toimintakulttuurikuvauksen sisällönanalyysia johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta. Alla olevassa analyysiyksikössä, joka on poimittu lukion 1 liitteessä 6 olevasta analyysipohjasta, viitataan kolmeen johtamiselementtiin eli luokitusrungon kohtaan 1. tavoitteiden asettelu, kohtaan 6. laadunvarmistaminen sekä kohtaan 13. kommunikointi. Näin ollen olen kirjannut analyysipohjan johtamisnäkökulmasarakkeeseen (5.O) koodit 1, 6 ja 13. Johtajuuden kriittisiä alueita koskevaan analyysipohjan sarakkeeseen (6.A), olen merkinnyt luokitusrungon mukaisesti koodit 1 ja 5, koska analyysiyksikössä viitataan opetuksen alueelle (1) ja strategiselle (5) alueelle johtajuusnäkökulmasta.

Tuemme tavoitteiden saavuttamista avoimen keskustelun ja jatkuvan arvioinnin avulla.

Vastaavalla tavalla hyödynsin luokitusrunkoa luokittaessani rehtorien haastatteluaineistoa, jonka koodauksessa hyödynsin Atlas.ti -ohjelmaa. Toimintakulttuurikuvauksista tekemäni analyysi ja haastatteluaineiston pohjalta koamani johtajuuskertomus ovat seitsemännessä luvussa.

3 Lukion ohjaus ja johtaminen muutoksessa

Tämä ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyvä luku taustoittaa lukion rehtorin toimintakontekstia ja sen lähihistoriaa. Luku liittyy sekä taulukon 1 ensimmäiseen ja toiseen soluun eli instituutiotason ohjauksen sisältöön ja muotoon sekä neljanteen soluun eli organisaatiotason johtamismuotoihin, joita tarkastelen rehtorin ammattikuvan näkökulmasta. Tarkastelen tätä ohjauksen ja johtamisen muutosta 1950-luvulta nykypäivään, mutta taustoitan lyhyesti myös oppikoulun historiaa.

Koska valtakunnallisen ohjauksen lisäksi myös koulutuksen järjestäjä ohjaa lukion toimintaa, tarkastelen lyhyesti Helsingin kaupungin opetustointa lukion toiminnan ja johtamisen ohjaajana. Tämän lisäksi nostan esiin työntekijän velvollisuuksia virkaehtosopimuksen ja työelämä tutkimuksen uuden tutkimuskohteen eli alaisrooliin liittyvien alaistaitojen näkökulmasta.

3.1 Tutkimuskysymykset

1. Miten ja miksi lukion ohjauksen sisällöt ovat muuttuneet 1950–2003?
2. Miten ja miksi lukion ohjausmuotojen pääpiirteet ovat muuttuneet 1950–2003?
3. Miten ja miksi lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteet ovat muuttuneet 1950–2003?

3.2 Keskitettyä strategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 1950–1981

3.2.1 Oppikoulusta lukioksi

Oppikoulun muuttumattomuus

Oppikoulua säätelevä koulujärjestys Suomen Suuriruhtinaskunnalle (26/1872; Meinander, & Aattonen 1968, 240–267; Kuusela 2003, 35) periytyi Ruotsin vallan ajoilta. Vuonna 1872 uudistetussa muodossa se ohjasi runsaat sata vuotta oppikoulun toimintaa ja ehti ohjata myös lukion toimintaa, kunnes se kumottiin 1.8.1984 voimaan tulleella lukiolailla (477/1983). Tosin koulujärjestystä päivitettiin poistamalla siitä pykälä vanhentuneina ja lisäämällä uusia tarpeen mukaan. Kuitenkin voi samoa, että oppikoulun lainsäädäntö säilyi perusteiltaan samana koko toiminnan ajan, mikä kuvaa hyvin oppikoulun/lukion muuttumattomuutta (Isosomppi 1996, 100; Kiuasmaa, 1982, 21).

Vuoden 1872 koulujärjestys (KM 1970: A11, 20; Välijärvi 1988, 94) oli uudistettu uushumanismin hengessä. Uudistuksessa latinan merkitys korostui: se nähtiin laajasti sivistävänä, kun taas muiden vanhojen kielten sivistyksellistä arvoa pidettiin vähäisenä. Uudistus vakiinnutti oppikoulun ulkoiset puitteet, kun yläalkeiskoulu ja lukio yhdistettiin lyseoksi (KM 1970: A11, 23). Sen sijaan (emt. 20–21; Välijärvi 1988, 95) uuden koulujärjestyksen pohjalta syntyneet, käytännön ammatteihin tähtäävät ja suomenkielisille nuorille tarjoitetut reaalikoulut eivät menestyneet erillisenä koulumuotona. Tyttökoulut (KM 1970: A11, 20) olivat yleensä neliluokkaisia. Reaalisivistyksen tasavertainen asema vakiinnutettiin vuonna 1883, kun reaalikoulut muutettiin alkeiskouluiksi, joiden pohjalta opintoja voitiin jatkaa reaalilyseon lukioasteella. Varsinaisesti vasta 1880-luvulla reaalilyseosta tuli valtion koulutyyppi. Reaalisivistyksen (Välijärvi 1988, 95) puolustajat uskoivat luonnontieteellisen tiedon merkitykseen kehityksen vauhdittajana. Kuitenkaan lukio ei toiminna uudistunut, sillä vain sisällölliset painotukset muuttuivat. ”Tiedolliset tavoitteet korostuivat yksipuolisesti ja auktoriteettina käytetyn Herbartin korostama monipuolisen ja pysyvän harrastuksen herättäminen jäi kaukaiseksi ihanteeksi” (emt. 96).

Vuonna 1914 (KM 1970: A11, 23) enemmistö klassillisista lyseoita muuttui linjajakoisiksi lyseoiksi, joissa oli klassinen ja reaalilinja. Sekä linjajakoi- sen lyseon että reaalilyseon viidestä alimmasta luokasta tuli keskikouluaste. Yksityiskoulut olivat yleensä reaalilyseoita. 1900-luvun alussa yhteiskoulusta tuli yleisin oppikoulutyyppi, kun yksityiskoulujen määrä kasvoi, mutta vasta vuodesta 1918 alkaen perustettiin myös valtion yhteislyseoita.

Vielä 1930-luvulla (Välijärvi 1988, 100–101) lukion oppilaan ja opettajan suhde rakentui ”opettajan vahvalle auktoriteettivallalle”. Runsaasti ehtoja antamalla ja luokalle jättämällä koulu harjoitti karsintaa ja muistutti oppilaita heidän sosiaalisesta etuoikeudestaan käydä lukiota. Elävän älyllisen harrastuksen sijasta lukion opetuksen nähtiin keskittyvän knoppien harjoittamiseen, koska opetus valmisti ylioppilastutkintoon. Myös opettajat kokivat ylioppilastutkinnon kahlehtivan työskentelyään.

Opetusministeriö vahvisti (KM 1970: A11, 25; 41–43) uudet oppiainetykset vuonna 1941, jolloin uusittiin yhtä aikaa kaikkien oppiaineiden sisällöt ja Kouluhallitus antoi niiden soveltamista koskevat metodiset ohjeet. Vuodesta 1941 alkaen valtion oppikoulujen lukusuunnitelmat vahvistettiin asetuksella.² Vuoden 1948 asetuksen mukaan oppilaat jakaantuivat kieli- ja matemaattiselle linjalle ja ainevalinnat olivat sidoksissa linjajakoon. Vuoden 1969 asetus jakoi lukion kolmeen linjaan: kieli-, reaali- ja matemaattinen linja, ja pieniä lukioita varten oli oma sovellutus: yhdistetty kieli- ja reaalilinja.

² ”Muut oppikoulut ovat noudattaneet valtion oppikoulujen mallia, tai pikemminkin olleet valtionapuehtojen vuoksi varsin tiukasti sidoksissa niihin. (Sarjala 1981, 44)

Eliittikoulusta puolen kansan kouluksi

Sotien (Takala 1994, 21) ja sotakorvausten maksun jälkeen osana Suomen kansallista rakennustyötä virisi 1950-luvun puolivälistä lähtien innostus perustaa uusia oppikouluja. Aluksi kouluissa oli vain keskikouluaste, mutta myöhemmin moniin kouluihin liitettiin myös lukioaste, mistä seurasi lukioiden oppilasmäärän voimakas kasvu. Kuusitoistavuotiaiden ikäluokasta vuonna 1940 siirtyi lukioon noin 14 % ikäluokasta, 1950-luvun loppupuolella jo noin 20 %, vuonna 1970 jo noin 36 % ja 1978 noin 47 % ikäluokasta siirtyi lukioon (Iisalo 1989, 256; Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko 1989, 31). Opiskelijamäärän kasvun hillitsemiseksi valtioneuvosto asetti tavoitteeksi säilyttää lukion aloittavien suhteellisen osuuden alle 50 prosenttina ikäluokasta. Ahtauden (Iisalo 1989, 246–247) ja oppilaspaikkojen puutteen vuoksi jäi paljon halukkaita oppilaita oppikoulun ovien ulkopuolelle, myös pääsy-tutkinnon hyväksyttävästi suorittaneita. Oppikoulu oli vaativa koulu, ja moni oppilas joutui keskeyttämään opintonsa. Silti lukion ja ylioppilastutkinnon suorittaneiden määrä kasvoi nopeasti. Oppikoulun suosiota kasvatti mm. se, että tarjolla olevista koulumuodoista sen koettiin tarjoavan parhaat lähtökohdat. Myös yhteiskunnan muutos lisäsi oppikoulun suosiota, sillä uusiin ammatteihin sijoittuminen edellytti koulutusta. Oppikoulusta (Kiuasmaa 1982, 470) tuli 1950–1960-luvulta lähtien kaksikymmentä vuotta eteenpäin ”korkeammanasteinen yleissivistävä peruskoulu”, koska se oppilasmäärän nopean kasvun ja oppilaiden heterogeenisyyden vuoksi muuttui entisestä yliopiston tiedollisesta pohjakoulusta laajempia yleissivistäviä valmiuksia antavaksi peruskouluksi. Lehtisalo ja Raivola (1986, 127) ilmaisevat saman asian seuraavasti: ”Harvojen eliittikoulu on laajentunut puolen kansan kouluksi”.

Koulua (Miettinen 1990, 155–156) koskevassa keskustelussa on 1950-luvulta alkaen esiintynyt käsite koulun kriisi, ja 1970-luvulle tultaessa koulun kriisi oli vakiintunut kasvatustieteellisen tutkimuksen ja pohdinnan kohde. Koulun kriisi näkyy myös julkisessa keskustelussa uutisina sekä oppilaiden/opiskelijoiden, vanhempien, opettajien ja tutkijoiden mielipiteinä. Kriisi ilmenee mm. työrauhaongelmina, oppilaiden pinnaamisena, koulun keskeyttämisenä ja opettajien motivaatio-ongelmina. Sen keskeinen piirre on koulun traditiossa pitäytyvä konservatiivisuus nopean yhteiskunnallisen muutoksen oloissa. Kuuselan (2003, 52–53) mukaan oppikoulun/lukion kriisiytymistä vauhditti nopea yhteiskunnan muutos ja opiskelijamäärän voimakas kasvu. Tilannetta vaikeutti myös se, että opettajat joutuivat selviämään 1930-luvun eväin kasvavien, heterogeenisten opiskelijamäärien opetuksesta muuttuneessa toimintaympäristössä. Sotien jälkeinen poikkeustila näet vaikeutti sekä opettajakoulutusta että opettajien täydennyskoulutusta.

Sarjala (2003, 21–22) jakaa sotien jälkeisen Suomen yhteiskuntapolitiikan kahteen vaiheeseen. Ensimmäistä hän luonnehtii pohjoismaisen hyvinvointivaltion kaudeksi ja toista 1990-luvun alussa alkanutta kautta yksilökeskeisen

vapautumisen kaudeksi. Hyvinvointi-projektin vaatiman aktiivisen koulutuspolitiikan periaatteet olivat koulutustason jatkuva nostaminen sekä koulutuksellisen tasa-arvon toteuttaminen ja koulutuksen saatavuuden parantaminen (Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko eduskunnalle 1990, 25). Osoitukseksi (emt. 25; Takala 1994, Lukion tila, 21) halukkuudesta nostaa kansan sivistystasoa on vuonna 1968 säädetty laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968). Peruskoulu-uudistus toteutettiin toimeenpanoalueittain 1972–1977, ja uudistuksen myötä kansakoulu, kansalaiskoulu ja oppikouluun kuulunut keskikoulu yhdistettiin yhtenäiseksi oppivelvollisuuskouluksi.

Ylioppilastutkintoon liittyvistä ongelmista (Lahtinen 2003, 16) on keskusteltu 1800-luvun loppupuolelta alkaen. 1960-luvulla uusien oppikoulujen ja lukion oppilasmäärän kasvun myötä alettiin esittää ylioppilastutkinnon lakkauttamista sillä perusteella, että kaikilla ei ollut mahdollisuutta osallistua tutkintoon. Vuonna 1970 opetusministeri Jaakko Itälä (emt. 16) ilmoitti, että tutkinto lakkautettaisiin vuoteen 1974 mennessä. Opetusministeriö asetti tutkintovaihtoehtoja valmistelevan työryhmän, joka nosti esiin myös vaihtoehtoihin liittyviä ongelmia.

Ylioppilastutkintoa ei kuitenkaan lakkautettu. Sen sijaan päädyttiin kehittämään koetehtäviä (emt. 14–15), joita on kehitetty koko tutkinnon historian ajan. 1960- ja 1970-luvulla ylioppilastutkintoon tehtiin osauudistuksia. Ensiksikin arviointiasteikko laajennettiin kuusiportaiseksi ja äidinkielen tuli kaksi koetta, joista parempi otettiin huomioon (1969). Toiseksi tuli mahdollisuus uusien hyväksyty koe kerran ja hylätty koe kaksi kertaa (1971). Kolmanneksi kieliin lisättiin myös kuullun ymmärtämisen koe (1977). Kuitenkin itse tutkintoa muutettiin vain kolme kertaa: vuosina 1874, 1917, 1947. Varsinaisesti vasta 1919 tutkinto muuttui lukion päättötutkinnoksi, joka edelleen oikeutti opiskelun aloittamisen korkeakoulussa.

Lukion uudistaminen osana keskiasteen koulutuksen uudistamista

Keskiasteen (Numminen 1980, 34) koulutuksen uudistamistarvetta vauhditti peruskoulun toteutuminen ja lukion säätelemätön kasvu. Uudistusta valmisteltiin useissa komiteoissa. Toukokuussa 1968 eduskunta velvoitti hallituksen valmistelemaan peruskoulun jälkeistä koulutusta yhtenäiskouluperiaatteen mukaisesti (Numminen 1980, 44). Vuonna 1966 asetettu Lukiokomitea (KM 1970: A11, 3) sai tehtäväkseen harkita lukion uudistamista ja ehdottaa toimenpiteitä lukiota koskevien säännösten tarkistamiseksi. Tarkistamistyössä tuli ottaa huomioon lukioasteisen opetuksen kehittämis-, yhtenäistämisen- ja niveltämistarve suhteessa uudistettavaan peruskoulutukseen.

Tavoitteita koskevassa ehdotuksessaan (emt. 229–230) komitea painotti, että tavoiteasettelussa on otettava huomioon sekä oppilaiden toiveet että yhteiskunnan tarpeet. Koska koulu on yhteiskunnan laitos, yhteiskunnalla on oikeus asettaa koululle vaatimuksia ja valvoa niiden saavuttamista. Lukion

pääpiirteenä on yleissivistys ja oppilaiden valintamahdollisuuksien huomioon ottaminen. Lukion opetusohjelman tulisi olla niin joustava, että se sallisi myös uuden aineksen hyödyntämisen tai uusien menetelmien soveltamisen. Toisin sanoen lukion pitäisi uudistaa opetustaan jatkuvasti. Sen tulisi olla avoin maailmassa syntyville uusille ongelmille ja ajatussuunnille, joihin olisi suhtauduttava ennakkoluulottomasti ja kriittisesti. Ehdotukseen sisältyi kaksi tuntijakoa, joista ensimmäinen oli tarkoitettu noudatettavaksi tarkistusvaiheeseen saakka. Toinen oli pitkän aikavälin ohjelma, jonka toteuttaminen edellytti opettajakoulutuksen uudistamista. Tuntijako 1 oli samantapainen kuin silloisessa lukiossa. Tuntijako 2 yhdisti eräitä opetuksen sektoreita suuremmiksi kokonaisuuksiksi. Opetuksen kehittämiseksi komitea suositti lukion opetussuunnitelmakokeilua sekä luokattoman opetuksen ja periodijärjestelmän kokeilua.

Vuoden 1971 koulutuskomitea sai toimeksiannon (KM 1973:52, 3) ”määrittellä koulutuspolitiikan tehtävät yhteiskuntapolitiikkaa toteuttavana toimintana ja johtaa niistä keski- eli nuorisooasteen koulutuksen tavoitteet sekä tehdä ehdotus näiden tavoitteiden edellyttämäksi koulutusjärjestelmäksi”. Lehtisalo et al. (1992, 99) pitävätkin vuoden 1971 komiteaa keskeisimpänä ja vaikuttavimpana esimerkkinä uudenaikaisen koulutuspolitiikan läpimurrosta. Myös Peltonen (1979, 19–20) painottaa uutta käännettä kirjoittamalla, että koulutuskomitean toimeksiannossa ensimmäistä kertaa koulun tehtävät määriteltiin yhteiskuntapolitiikkana ja koulutus kytkettiin tietoisesti ja suunnitelmallisesti osaksi muuta kehittämistä. Kuusela (2003, 7, 142) toteaa, että aikaisempi käytäntö kehittää lukiota ja ammatillista koulutusta rinnakkaiskoulujärjestelmässä taittui valtakunnalliseksi koulutuspolitiikaksi vuonna 1971.

Sarjala (1981, 44–45) puolestaan painottaa, että koulutuspolitiikassa siirryttiin keskushallintojärjestelmästä ministerihallintojärjestelmään ja että samanlainen siirtymä lienee tapahtunut myös muilla yhteiskuntapolitiikan lohkoilla. Perusasteen ja keskiasteen uudistukset antoivat ministeriölle mahdollisuuden osallistua aktiivisesti päätöksentekoon ja ottaa siinä johtoasema. Opetusministeriön roolia vahvisti se, että koulutus haluttiin tietoisesti kytkeä yhteiskuntapolitiikkaan, ja opetusministeriö on hallintohierarkiassa ensimmäinen viranomainen, joka saattoi toimivaltansa rajoissa käsitellä koulutusta kokonaisuutena, koska keskusvirastojen toimivalta rajoittui joko ammatilliseen koulutukseen tai yleissivistävään koulutukseen.

Keväällä 1973 julkaistussa mietinnössään (KM 1973:52, 18–22, 101) komitea määritteli koulutuspolitiikan tavoitteeksi väestön koulutustason kohottamisen, koulutuksellisen tasa-arvoisuuden lisäämisen, koulutuksen arvo- ja asennesisällön uudistamisen, koulutuksen sisällön uudistamisen siten, että otetaan huomioon ihmisoikeuksien sekä kansainvälisen vuorovaikutuksen ja yhteistoiminnan vaatimukset sekä koulutuksen uudistamisen siten, että aikaisempaa laajemmat kansalaispiirit pääsevät osallisiksi kulttuuripalveluista ja saavat edellytykset kulttuurin kehittämiseen ja edistämiseen. Silloisen koulutusjärjestelmän epäkohtana (emt. 19) komitea piti väestön jakamista eriarvoisiin ryhmiin yleissivistävän koulutuksen pituuden ja sisällön perusteella. Tä-

män vuoksi se ehdotti (emt. 59), että koko ikäluokan yleissivistävä koulutus olisi kaikille yhtä pitkä, ydinsisällöltään sama ja vähimmäistavoitteiltaan samantasoinen. Yhtäjaksoisen (emt. 61), kaikille yhteisen yleiskoulutuksen tulisi olla 11-vuotinen. Sen jälkeen 17-vuotiaat oppilaat siirtyisivät ammattikoulutukseen, jonka yleisjakso kestäisi kaksi vuotta eli 19. ikävuoteen. Tämän jälkeinen erikoistumisjakso kestäisi suoritustasoisessa koulutuksessa vähintään vuoden, opistotasoisessa kolme vuotta ja korkeakoulutuksessa neljä vuotta.

Uuden koulutusjärjestelmän keskeiseksi toiminnalliseksi periaatteeksi komitea nosti oppimisvaikeuksien voittamisen ja listasi myös toimenpiteitä (emt. 66–67), joita olivat mm. ajalla variointi joko lukuvuoden sisäisin järjestelyin tai erikoistapauksissa koulunkäyntiaikaa pidentämällä. Ajalla varioinnin lisäksi esitykseen sisältyi myös määrällä variointi eli ajatus, että opetuksen tulisi vaihdella oppijoiden mukaan. Lehtisalon et al. (1992, 99–100) luonnehdinnan mukaan yhtenäiskoulumaiseksi muodostuva keskiasteen koulutus olisi merkinnyt ”lukion hävittämistä koulutuskartalta” ja koulutusjärjestelmän ”epätasapainottamista” heikompien suuntaan.

Ajatus ajalla ja määrällä varioinnista perustunee koulutuskomitean (emt. 4) pysyväksi asiantuntijaksi kutsutun rehtori Touko Voutilaisen periodiopetuksen ja luokattoman lukion järjestelmän kokeiluihin, jotka tähtäsivät oppimisedellytysten parantamiseen. Hän oli aloittanut kehittelytyön jo lukuvuonna 1950 Sysmän yhteiskoulun lyhyessä periodikokeilussa, jossa hän käytännössä toteutti periodisysteemiä eli Systeemi H:ta (Voutilainen 1971, II–III). Hän jatkoi systeemin hiomista Helsingin yhtenäiskoulun ja Käpylän iltaoppikoulun periodiopetuksen kokeilussa 1950- ja 1960-luvulla sekä Käpylän iltaoppikoulussa vuonna 1970. Viime mainituksessa (Kuusela 2003, 104) oli alkanut opetusministeriön luvalla lukioastetta koskeva luokattoman iltaoppikoulun kokeilu syksyllä 1970. Nämä kokeilut valmistivat pohjaa syksyllä 1972 alkaneelle ensimmäiselle luokattoman lukion kokeilulle, jossa olivat mukana päiväsaikaan toimivat valtion virallinen kokeilukoulu Alppilan yhteislyseo ja yksityinen Mäkelänrinteen yhteiskoulu.

Periodiopetusta koskevassa julkaisussaan Voutilainen (1971, 90–105) erittelee luokallisen järjestelmän epäkohtia ja luokattoman systeemin tavoitteita. Epäkohtana hän painottaa erityisesti sitä, että luokallinen systeemi ei ota huomioon oppilaiden eri tahdissa kehittymistä ja kypsymistä eikä heidän vaihtelevia kiinnostuksen kohteitaan. Ongelman ratkaisemiseksi tarvittaisiin erilaistumisen mahdollistavaa kiinteistä luokkaryhmyksistä vapaata, valinnaisuutta tarjoavaa, joustavaa järjestelmää, joka ottaisi huomioon yksilön tavoitteet ja tarpeet. Hänen lähtökohtanaan oli eroonpääsy luokalle jäännistä ja ehdoista, missä keskeisintä on, että opiskelija voi pidentää opiskeluaikansa kertaamatta mitään tarpeettomasti ja lyhentää sitä hyppäämättä minkään yli. Lisäksi opiskelijalla tulee olla mahdollisuus varioida jaksoittaista kurssimääräänsä kykynsä ja jaksamisensa mukaan sekä tarvittaessa kerrata jotain jo opiskelemaansa.

Koulutuskomitean mietinnöstä pyydettyjä lausuntoja (Numminen 1980, 49) kertyi kaikkiaan 116. Lausunnonantajat hyväksyivät yleensä komitean esittämät yhteiskuntapolitiikan ja koulutuspolitiikan tavoitteet, mutta koulutusjärjestelmän rakennetta ja yhteisen koulutuksen pituutta koskevilta osin lausunnot poikkesivat toisistaan. Koska mietinnön pohjalta ei saavutettu edes riittävää yhdensuuntaisuutta, opetusministeriön oli joko tehtävä nopeasti päätös tai aloitettava uusi valmistelu. Koska uuteen valmisteluun olisi kulunut 2–3 vuotta, päädyttiin valmistelevaan nopea päätös uudistuksen suuntaviivoista.

Valtioneuvoston toukokuussa 1974 (Numminen 1980, 52–54; Sarjala, 2003, 22–23) tekemä periaatepäätös koski suunnittelussa ja kehittämisessä noudatettavia periaatteita niveltää ammatillisissa oppilaitoksissa ja lukioissa annettava koulutus peruskoulujärjestelmään ja korkeakouluissa annettavaan opetukseen. Muodollisesti päätös oli työohje valtion eri suunnitteluelimille, mutta asiallisesti se ratkaisi keskiasteen uudistamisen suunnan. Käytännössä päätös (Kuusela 2003, 143) merkitsi luopumista keskiasteen yhtenäisyydestä ja ajalla varioinnista.

Periaatepäätöksen (Tuntijakotyöryhmän muistio 1992, 18) keskeinen ratkaisu koski siis järjestelmän perusrakennetta: keskiasteella säilyi kolmivuotinen yleissivistävä lukio ja laaja-alaisiksi peruslinjoiksi jakautuva ammatillisen koulutuksen järjestelmä. Tavoitteena oli kehittää ammatillisesta koulutuksesta lukion kanssa kilpailukykyinen väylä korkeakouluopintoihin. Taus-talla oli myös pyrkimys ammatillisen koulutuksen vetovoimaisuutta lisäämäl-lä päästä siihen, että lukiopaikkojen määrä ei ylittäisi merkittävästi lukiopoh-jaisiksi tarkoitettujen jatko-opiskelupaikkojen määrää. Periaatepäätöksen mukaan lukion ensimmäisestä vuodesta tuli muodostaa yleisjakso, jonka jäl-keen oppilaat olisivat voineet vielä joustavasti siirtyä ammatilliseen koulu-tukseen. Edellä esitetyt periaatteet sisältyivät myös vuonna 1978 voimaan astuneeseen keskiasteen kehittämislakiin (474/1978).

Valtioneuvoston (Numminen 1980, 55–59) periaatepäätöksestä seurasi tarve uudistaa sekä perusopetuksen että keskiasteen opetuksen opetussuunni-telmia. Kesällä 1974 asetettiin kaikkiaan neljätoista toimikuntaa, joista kym-menen toimeksiantona oli valmistella ammatillisen koulutuksen eri aloja kos-kevia opetussuunnitelmia. Näiden lisäksi asetettiin neljä toimikuntaa. Yksi näistä neljästä hahmotteli ammatillisessa koulutuksessa annettavaa yhteistä yleissivistävää opetusaineista. Toinen pohti peruskoulun opetussuunnitelman kehittämistä siten, että peruskoulututkinto voisi palvella kaiken keskiasteen koulutuksen pohjana. Kolmas valmisteli lukion opetussuunnitelmaa ja neljäs suunnitteli keskiasteen tutkimus- ja kokeilutoimintaa. Aikataulu oli tiukka: toimikuntien tuli antaa väliraportti 31.1.1975 mennessä ja saattaa työ loppuun 31.5.1976 mennessä.

Lehtisalo et al. (1992, 115–116) jäsentävät koulunuudistuksen orientoitu-mis-, strategia- ja toimeenpanovaiheeseen. Tosin he toteavat, että orientoitu-misvaiheen alkua on vaikea ajoittaa, koska 1960-luvun toimikuntien ehdo-tukset eivät olleet enää hyödynnettävissä valtioneuvoston 1974 tekemän peri-

aatepäätöksen jälkeen. Strategiavaiheen (1974–82) alussa keskiasteen suunnittelu- ja kehittämisperiaatapäätös vielä joiltakin osin kiinnitti keskiasteen oppilaitoksia yhteen, vaikka hyväksyi niiden kehittämisen omina koulumuotoinaan. Laki keskiasteen koulutuksen kehittämisestä (474/1978) siirsi strategiavaiheen painopisteen lainsäädännön valmistelusta ja määrällisestä suunnittelusta ammatillisen ja yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelmatyöskentelyyn.

Lukion uudet opetussuunnitelmalliset ratkaisut

Oppikoulussa (KM 1970:A11, 43) ei ollut varsinaista opetussuunnitelmaa, ainoastaan lukusuunnitelma ja oppiennätykset eli vuosiluokkakohtainen kuvaus aineiden sisällöstä. Lukusuunnitelmia muutettiin harvoin, mutta oppiennätyksiä usein kunkin oppiaineen sisällön ja didaktisten sovellusten ajan tasalla pitämisen vuoksi. Uudistusta varten asetettu Lukion opetussuunnitelmakomitea totesi mietinnössään (KM 1977:2, 68), että lukion perinteiseen tehtävään ja tavoitteenasetteluun ei ollut tulossa olennaista muutosta, mikä tarcoitti, että keskiasteen yhteinen yleisjakso ei käytännössä toteutuisi.

Komiteamietinnössä (emt. 82–84) määriteltyjen lukiokoulutuksen tavoitteiden mukaan opetuksen tuli ensiksikin täydentää peruskoulun antamaa yleissivistystä ja antaa korkean asteen jatko-opintokelpoisuus sekä luoda pohja tieteelliselle ajattelulle ja antaa tekninen valmius tietojen käsittelyyn. Lukio-opetuksen tuli myös tarjota koulutuksellisesti yhdenvertaiset opiskelumahdollisuudet ja poistaa opiskelun esteitä. Opetuksen tuli myös perehdyttää oppilaat yleisinhimillisiin käsityksiin ihmisen arvon mukaisesta käyttäytymisestä, oikeuksiin ja velvollisuuksiin sekä keskeiseen kulttuuriperintöön mukaan lukien valmius tämän perinnön vastaanottamiseen ja kehittämiseen perehdyttäminen. Tavoite kehittää monipuolisesti oppilaan koko persoonallisuutta koski tiedollista, emotionaalista ja toiminnallista kasvatusaluetta. Viimeksi mainitulla (emt. 89) alueella tarkoitettiin toimintaa, joka edistää fyysistä ja psyykkistä terveyttä, harrastustoimintaa ja luovaa itseilmaisua, ihmisten yhteiskunnallista ja työelämään liittyviä vuorovaikutus- ja yhteistyövalmiuksia sekä harjaantumista opiskelun ja itsenäisen työskentelyn taidoissa.

Mietinnössä (KM 1977:2, 85–89) painottuvat tiedolliset tavoitteet, ensisijaisesti älyn ja ajattelun kehittäminen. Merkille pantavaa on, että toimikunta halusi vahvistaa integroivaa, kokonaisuuksia hahmottavaa opetuskäsitystä pintasuuntautuneen materialistisen ja hyödyllisen tietomäärän sijasta. Toimikunnan (emt. 93–97) tuntijakoehdotuksessa oli uutta viikkotunnin korvaaminen kurssilla. Oppiaineiden perinteistä ainejakoa toimikunta ei kuitenkaan kyseenalaistanut, mikä merkitsi, että lukusuunnitelmaehdotuksen aineiden keskinäiset suhteet eivät juuri muuttuneet verrattuna silloiseen voimassa olevaan tuntijakoon (279/1975), jolla oli poistettu linjajako. Ehdotuksellaan toimikunta tavoitteli tuntijakoa, joka joustavasti niveltyy peruskouluun sekä

mahdollistaa siirtymisen jaksojärjestelmään. Toimikunta (emt. 154–159) näet suositti myös lukion opetussuunnitelman oppimäärien ryhmittelemistä itenäisiksi osakokonaisuuksiksi eli kurseiksi ja jaksojärjestelmään siirtymistä. Käytännössä tämä tarkoitti lukuvuoden jakamista samanpituisiksi jaksoiksi, joiden aikana opetettaisiin keskitetysti vain osaa kurssitetun lukusuunnitelman oppiaineista.

Toimikunta (emt. 215) ehdotti myös, että ennen valtakunnallista kurssimuotoiseen opetukseen siirtymistä opetuksen järjestelyä kokeiltaisiin käytännössä. Syksyllä 1978 (Kiuasmaa 1982, 473) aloitettiin valtionneuvoston päätöksellä kuudessa lukiossa uuden kurssimuotoisen lukusuunnitelman kokeilu. Keskeinen huomion kohde oli peruskoulun ja lukion niveltäminen, koska syksyllä 1982 kaikki lukion aloittavat olisivat peruskoulun käyneitä. Samaan (emt. 473) aikaan kokeilun kanssa käynnistyi myös opettajien täydennyskoulutus ja uusien oppimateriaalien tuottaminen kurssimuotoiseen opetussuunnitelmaan.

Keväällä 1981 Kouluhallitus antoi kurssimuotoista lukiota varten saman- aikaisesti kaikkiin oppiaineisiin uudet oppimäärät, jotka eivät olleet yksissä kansissa vaan erillisinä, ainekohtaisina ”Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma” -vihkosina. Vihkonen ja siihen liittyvä opas laadittiin tarkentamaan Lukion opetussuunnitelmakomitean mietinnön II ainekohtaisia osia (Kouluhallitus 1982/ Äidinkieli, Saatteeksi). Edellisestä yhtenäisestä julkaisusta oli ehtinyt kulua yli 40 vuotta (Kouluhallitus 1985, 5). Kaipainen (emt. 1) toteaa, että uuden sisällön lisäksi muuttuisi myös ajankäyttö, kun vuosikurssin sijasta edetään 38 tunnin laajuisina kursseina. Joustavuutta vähentävät myös oppimääräsuunnitelman tulkinnat, jotka eivät ole yhtä vapaita kuin yli 40-vuotiaan oppimääräsuunnitelman.

Kunkin aineen vihkosen (Kouluhallitus 1981/Äidinkieli) etukannen sisäpuolelle on otettu Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietinnöstä (KM 1977:2, 85–89) lukio-opintojen yleistavoitteet, joissa korostetaan mm. oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittämistä ja sekä tiedollisen, emotionaalisen että toiminnallisen kasvatusalueen ottamista huomioon. Vihkoset sisältävät kunkin aineen kurssimuotoisen oppimäärän tavoitteet, keskeiset sisällöt kurseittain ja lisäkurssien tavoitteet ja oppisisällöt sekä aineen kurssimuotoisen oppimääräsuunnitelman. Viimeksi mainitun osion alussa perustellaan tavoitteiden valinta ja esitellään oppimäärän yleiset tavoitteet sekä esitellään kurseittain kurssisuunnitelmat ml. kurssikohtaiset tavoitteet, oppisisällöt ja opetusjärjestelyt. Lisäksi aineen arviointiperusteista on oma osio.

Lukuvuoden 1982–83 alusta voimaan astunut asetus (1023/1981) lukion vuosiluokkiin jakautuvasta kurssimuotoisesta lukusuunnitelmasta kattoi lukuvuonna 1984–1985 lukion kaikki vuosiluokat. Uudistukseen (Kuusela 2003, 176) liittyi olennaisena osana myös jaksojärjestelmä, jonka käyttöönottoa edistettiin valmistavalla koulutuksella. Osallistuin tähän koulutukseen, jossa harjoittelimme lukusuunnitelman jaksottamista ja saimme käyttöömmme lomakkeita, jotka helpottivat operatiivista siirtymistä jaksojärjestelmään. Vuodesta 1982 (Kuusela 2003, 30) alkaakin lukion uudistumisen ensimmäi-

nen vaihe. Samaan aikaan (emt. 117) kun lukion uudistettu, kurssimuotoinen opetussuunnitelma syksystä 1982 otettiin asteittain käyttöön kaikissa lukioissa, alkoi ammatillisen koulutuksen uusien peruslinjojen perustaminen.

3.2.2 Rehtorin ammattikuva rinnakkaiskoulusta 1980-luvun lukiouudistuksen kynnykselle

Yleissivistävien koulujen rehtoreiden ammattikuvan historiallista kehittymistä 1950-luvulta vuoteen 1992 tutkinut Isosomppi (1996, 86–117) jakaa ammattikuvan vaiheet ajallisesti kolmeen jaksoon, joista ensimmäinen koskee rinnakkaiskoulun aikaa 1950-luvulta peruskoulun syntyyn. Oppikoulu oli kansakoulua itsenäisempi ja traditionaalisempi, ja oppikoulun rehtori oli selkeämmin esimies kuin kansakoulun johtaja. 1950-luvulta lähtien oppikoulun rehtorien ammatillinen ajattelu ja edunvalvonta kasvoivat. Rehtorin (emt. 101) ja opettajan toimenkuvien etäännyttämisestä osoittaa rehtorien vaatimus erityisten rehtorin virkojen perustamisesta. Vaikka pyrkimys ei vielä tuolloin toteutunut, rehtorin ammatti poikkesi sekä aseman että työtehtävien puolesta opettajan ammatista. Toisin sanoen rehtorit erottuivat koulun sisällä omaksi ammattikunnakseen, mistä osoituksena on mm. se, että rehtorit vaativat rehtorin virkojen perustamista.

Valtion (Meinander et al. 1968, 10–11, 259–260) oppikoulussa rehtorin toimi oli luottamustoimi, johon Kouluhallitus määräsi rehtorin viideksi (5) vuodeksi kerrallaan saatuaan opettajakunnan ja johtokunnan lausunnot. Rehtoriksi määrätty opettaja oli velvollinen ottamaan tehtävän vastaan ja hoitamaan sitä opettajanvirkansa ohella. Kuitenkin jos hän oli 15 vuoden ajan hoitanut rehtorin tehtäviä, hänellä oli oikeus kieltäytyä rehtorin tehtävästä ja myös vararehtorin toimesta, jonka vaali toimitettiin vastaavalla tavalla kuin rehtorin. Kun yhteiskoulun tai tyttökoulun rehtorina oli mies, Kouluhallituksen tuli määrätä joku naisopettajista valvomaan tyttöoppilaita ja vastaavasti, jos yhteis- tai poikakoulun rehtorina oli nainen, miesopettaja valvomaan poikaoppilaita.

Yksityisoppikoulussa rehtorin toimi sen sijaan julistettiin haettavaksi ja siihen oli mahdollista liittää tai olla liittämättä ennakolta määrätyn aineen opetusvelvollisuus. Rehtorin kelpoisuusvaatimus oli sama kuin vakinaisen opettajan. Vastaavasti kuin valtion oppikoulussa myös yksityisessä oppikoulussa joku opettajista tuli nimittää valvomaan joko tyttö- tai poikaoppilaita. Johtokunta valitsi vararehtorin vakinaisista opettajista opettajakuntaa kuultuun.

Rehtorin (Koulujärjestys 26/1972, § 88–92) ja johtajattaren tehtäviä koskevilta osilta autonomian ajan eli vuoden 1872 koulujärjestys oli pienin muutoksin voimassa myös itsenäisyyden aikana. Rehtorin valtaoikeudet (emt. § 90, 92–93), erityisesti kurinpitoa ja opetuksen valvontaa koskeissa asioissa olivat laajat ja ulottuivat sekä oppilaiden että opettajienkin kouluajan ulko-

puoliseen elämään. Esimiehenä ja auktoriteettina rehtorin odotettiin ohjaavan ja puuttuvan keskusteluihin myös opettajien koulunpitoon. Kiuasmaa (1982, 21) toteaa, että koulujärjestys oli esimiesvaltainen ja korosti ehdotonta kuuliaisuutta. Koska se jäi koulunsisäisen säännöstönsä osalta voimaan useiksi sukupolviksi, sillä oli osuutensa tietynlaiseen oppikoulun liikkumattomuuteen.

Isosompin jaon mukainen toinen ajanjakso eli peruskoulu-uudistuksen toimeenpanovaihe kesti 1970-luvulta koululakien säätämiseen eli vuoteen 1983. Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968) muutti oppikoulun rehtorin asemaa, kun valtaosa maamme oppikouluista liitettiin osaksi kunnan koululaitosta ja lukiodien valvontaviranomaisina alkoivat toimia myös lääninhallituksen kouluosastojen virkamiehet.

Elokuussa 1970 voimaan tullutta peruskouluasetusta (443/1970, 1 § 4. mom.) sovellettiin tietyissä laajuudessa myös kunnan peruskoulua korvaavaan oppikouluun ja kunnan koululaitokseen kuuluvaan lukioon. Tämä merkitsi, että aikaisemmin oppikoulun johtokunnalle kuuluvat tehtävät siirtyivät koululautakunnalle, mikä muutti lukion rehtorin asemaa (443/1970, § 53; 444/1970, § 72). Rehtori menetti entisen vaikutusvaltaisen esittelijän roolin, ja hänen toimivaltaansa kavensivat myös kouluneuvostot (443/1970, § 56). Merkittävä muutos mielestäni oli myös koulun koon pieneneminen, kun keskikoululuokkien kaksi alinta luokkaa vaihteittain muuttuivat ala-asteen 5. ja 6. luokaksi ja kolmesta ylimmästä tulivat yläasteen 7.–9. luokat. Entinen 8-vuotinen tai 9-vuotinen oppikoulu supistui vähitellen kolmivuotiseksi lukioksi.

Vuonna 1978 ns. rehtoriratkaisussa määriteltiin, että yläasteella ja lukiossa on aina virkarehtori (100/1978). Ratkaisuun (Lempinen 2004, 107–108) sisältyivät myös mm. vuosilomajärjestelyt ja kokonaispalkkaus ja yhtenä keskeisenä tavoitteena oli myös rehtorin aseman vahvistaminen koulunsa johtajana. Päättövaltaa ei kuitenkaan hajautettu koululle vasta kuin vuoden 1985 alusta voimaan tulleessa lainsäädännössä, joten johtamisen sijaan (Hämäläinen et al. 2002, 18) rehtoreille jäi lähinnä paperihallinnon hoito ja työjärjestyksen teko. Isosomppi (1996, 109) luonnehtiikin tämän jakson rehtorin ammattikuvaa sanalla hallinnointi.

3.3 Sisäisen kehittämisen strategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 1982–1992

3.3.1 Sisäistä kehittämistä

Peruskoulu-uudistus (Koski 1983, 13) toteutettiin vuosina 1972–1977 lakisääteisesti tiukassa keskushallinnon ohjauksessa ns. strukturaalisen eli järjestelmästrategian avulla. Ajatuksena oli ollut, että rooleja, odotuksia ja valtasuhteita muuttamalla myös organisaation jäsenet muuttuvat. 1980-luvun

koulutuspolitiikassa otettiin käyttöön uusi muutosstrategia, koska (Isosomppi 1996, 105) keskitetyllä kehittämisstrategialla ei ollut onnistuttu uudistamaan peruskoulujen toimintaa. Uusi ns. fenomenologinen muutosstrategia perustui käsitykseen, että vasta ihmisten muuttuminen mahdollistaa instituution muuttumisen. Toisin sanoen kehitys voi lähteä liikkeelle vain koulun työntekijöistä, opettajista ja johtajista. Koulun sisäisen kehittämisen strategia sisälsi kolme lähtökohdilta erilaista elementtiä: uudet koululait (1983), hajauttaminen ja tuloksellisuuden. Näistä syntyi jännite, joka näkyi sekä koulujen vapauden korostamisena että hallinnollisena huolena koulutuksen tuloksellisuuden arvioinnista.

Uusia koululakeja tarvittiin, koska koulujärjestelmän perusteista annettua lakia, ns. koulujärjestelmälakia (467/1968) lukuun ottamatta peruskoulua ja lukiota koskeva lainsäädäntö oli säädetty ennen peruskoulujärjestelmän toimeenpanoa. Uusi laki kunnan kouluhallinnosta (479/83) oli ensimmäinen erityinen kunnallista koulutointa säätelevä laki ja se koski koululautakuntaa, johtosääntöä ja koulutoimenjohtajaa. Paikallisella tasolla olevan kunnan kouluhallinnon ja koululaitoksen (Koski 1983, 25; Toivonen 1983, 76–77) tuli ratkaista pääosa keinoista, joilla ne pyrkivät saavuttamaan sekä laatua että määrää koskevat tavoitteet. Lain myötä paikallisen tason vastuu kasvoi, kun kunnan koululaitosta johtavan koululautakunnan vastuulle siirtyi aikaisempi lääninhallitusten yksittäisiin kouluihin ulottunut tarkastaminen ja kasvatus- ja opetustyön tukeminen. Lääninhallitusten tarkastukset keskittyivät puolestaan koko koulutoimeen.

Uusilla säännöksillä (Koski 1983, 17) siirrettiin kehittämisvastuuta myös kouluille ja ohjattiin koulun sisäistä päätäntä- ja toimivallan käyttöä. Tavoitteena oli osallistaa opettajat koulun toiminnan suunnitteluun ja kehittämiseen. Osallistuminen nähtiin sekä oikeutena että velvollisuutena. Työyhteisön kehittämiseen liittyviä virkavelvollisuuksia olivat mm. koulutyön suunnittelu-päivä, alkavan lukuvuoden työn suunnitteluun liittyvä opettajainkokous sekä opetuksen yhteissuunnittelu. Myös työsuunnitelma tuli laatia yhteistoimin rehtorin johdolla. Uusien koululakien myötä (emt. 24) koulut saivat tietyt resurssit ja koulujen tehtävä oli löytää keinot päästä tuloksiin ja tarvittaessa perustella mahdollinen lisäresurssitarpeensa opetussuunnitelmaan liittyvillä perusteilla. Tämä merkitsi koulun tason taloudellisen vastuun kasvua.

Osoitus pyrkimyksestä siirtää päätösvaltaa koulun tasolle oli hallituksen esitys tuntikehysjärjestelmän käyttöönotosta (Holopainen, Laukkanen, Lepistö, Pyykkönen 1982, 17; Toivonen 1983, 84). Käytännössä uusi järjestelmä tarkoitti, että opetusryhmien koosta ja yhdistämisestä päättäminen siirrettiin koulujen ratkaistavaksi, kun aikaisemmin opetusryhmistä oli säädetty asetuksella. Myös opetussuunnitelman valmisteluprosessi muuttui: valtioneuvosto päätti tuntijaosta ja sen yleisperusteluista; Kouluhallitus antoi yleiset ohjeet ja päätti valtakunnallisista oppimääristä; kuntatasolla opetussuunnitelmaehdotuksen valmisteli toimikunta, jossa tuli olla kunkin koulumuodon opettaja- ja johtajaedustus. Koulutuspoliittisesti merkittävä uudistus oli myös tasokurs-

seista eli erilaajuisista oppimääristä luopuminen (Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko Eduskunnalle 1990, 28; Lindström 1983, 37). Kokemukseni mukaan tasokurssien poistaminen heijastui myös lukion opetusjärjestelyihin.

Uusissa koululaeissa korostettiin kunnan omaleimaisuutta ja itsetunnon korostamista, toisin sanoen kuntaidentiteettiä (Toivonen 1983, 83), mikä tarkoitti luopumista tarpeettomasta yhdenmukaisuudesta luomalla omaleimaisia peruskouluja ja lukioita. Kuntaidentiteetti ilmeni erityisesti kunnan opetussuunnitelmajärjestelmässä, jonka tavoitteena oli sekä vahvistaa oppilaiden kuuluvuutta lähiympäristöönsä että kuntaidentiteettiä.

Elokuun alussa 1985 voimaan astuneen uuden koululainsäädännön myötä (Toivonen, Sarjala, Häyhä, Takala, Nikki, Silventoinen, Lindström, Rasila, Nygård, Laurila, & Kinns 1986, 3) opetussuunnitelmajärjestelmä uudistui siten, että kunnalla oli päävastuu opetussuunnitelman laatimisesta. Kouluhallitus antoi edelleen ohjeet eli opetussuunnitelman perusteet, joiden pohjalta kunnan toiminnan tuli käynnistyä. Vuonna 1985 uuden lukion keskeiset tekijät koottiin lukion ensimmäiseksi kattavaksi opetussuunnitelmajulkaisuksi Lukion opetussuunnitelman perusteiksi. Kurssien osalta tämä tarkoitti käytännössä sitä, että vuonna 1981 (Apajalahti, 1994, 11) julkaistut vihkoset koottiin samoihin kansiin. Koska vuoden 1985 tuntijako poikkesi jonkin verran vuoden 1981 lukusuunnitelma-asetuksen tuntijaosta, joidenkin aineiden sisältöjä oli tarvetta kehittää.

Kunnallisliiton asettama työryhmä työsti lukiodien opetussuunnitelman laatijoiden käyttöön ohjeiston ja rengaskansion, jota laatijat voivat hyödyntää Kouluhallituksen antamien perusteiden ohella (Toivonen et al. 1986, 4). Ohjeiston ja kansion tavoitteena oli saada ”koulujen opetussuunnitelmat selkiytymään ja kunnat toteuttamaan kuntakohtaisia ratkaisujaan myös opetuksen sisällöissä.” Vuoden 1985 opetussuunnitelman perusteiden mukaiset ensimmäiset kuntakohtaiset opetussuunnitelmat laadittiin kunnissa vuosina 1985–1986 (Apajalahti 1994, 7), mutta esimerkiksi Helsingin kaupungin lukiodien opetussuunnitelma, Suomenkieliset lukiot, valmistui huhtikuussa 1987 (Helsingin kouluvirasto, 1987, 3).

Lukion opetussuunnitelman perusteiden johdannossa (1985, 5–6) todetaan, että uusi lukiolaki (477/1983) muuttaa sekä opetussuunnitelman laatimisperusteita että opetussuunnitelman sisältöä. Tekstissä viitataan ensinnäkin vuoden 1941 oppiennätyksiin, joiden kasvatustavoitteissa korostui älyllisen kasvattamisen rinnalla ”yksilöosiveellisen, yhteiskunnallisen ja isänmaallisen tuntemistavan” luominen. Toiseksi todetaan, että vuoden 1941 oppiennätyksissä lukion toiminta nähtiin eri oppiaineiden opetuksena. Kolmanneksi viitataan vuoden 1981 kurssimuotoista lukiota varten annettuihin oppimääriin ja niiden yhteydessä annettuihin yleistavoitteisiin, joissa korostui mm. oppilaan kokonaispersoonallisuuden kehittäminen ja sekä tiedollisen, emotionaalisen että toiminnallisen kasvatusalueen huomioon ottaminen. Seuraavassa kappaleessa todetaan, että aikaisempaa ”lukion kehittämisen taustaa vasten uusi lukiolaki merkitsee olennaista ajattelutavan muutosta. Nyt ovat kehittämisen perustana eduskunnan säätämät lukiokasvatuksen tavoitteet. Lukio käsitetään

nyt selkeästi kokonaisuudeksi, ei pelkästään eri oppiaineita samanaikaisesti opettavaksi laitokseksi.”

Ajattelutavan muutos näkyi siten, että vuoden 1981 kurssimäärävihkosten kannen sisäpuolelle (Kouluhallitus 1981) painetut, Lukiokomitean mietinnön (1977:2) mukaiset lukio-opetuksen yleistavoitteet korvattiin vuoden 1983 lukiolain (477/1983) toisesta pykälästä johdetuilla tavoitemääräyksillä:

”Lukiolain mukaan lukio antaa yleissivistävän opetuksen ja sen tulee pyrkiä kasvattamaan oppilaansa tasapainoisiksi, hyväkuntoisiksi, vastuuntuntoisiksi, itsenäisiksi, luoviksi, yhteistyökykyisiksi ja rauhantahtoiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi.”

Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985, 12

Tavoitekohdassa (emt. 13–14) asetetaan myös arvosteltavissa olevia kypsyyskriteereitä, joiden mukaan lukion läpäisseellä oppilaalla on mm. edellytyksiä monipuoliseen ja täysipainoiseen elämään ihmisenä eri rooleissa ja valmiutta yhteistyöhön sekä taitoa yhdistää ja vertailla eri lähteistä saatuja tietoja, erottaa epäolennainen olennaisesta sekä selviytyä erilaisista työhön ja vapaa-aikaan liittyvistä tilanteista. Lisäksi todetaan, että arvosteltavissa olevan kypsyyslisäksi ohjaavana periaatteena on pidettävä lukiokasvatuksen yleisiä tavoitteita. Nämä tavoitteet tähtäävät ihmisenä kypsymiseen ja niiden merkitys korostuu lukion yleisenä kasvatusvastuuna auttaa oppilasta aikuis-tumaan.

Opettajien (Koski 1983, 15) tuli sekä tiedostaa nämä tavoitteet sekä pyrkiä niihin, koska heillä katsottiin olevan vastuu kasvatustavoitteiden saavuttamisesta. Käytännössä säädös merkitsi, että opettajan tehtävässä painottui aikaisempaa enemmän kasvatus ja oppilashuolto. Säädöksen taustaa Koski (emt. 15) valaisee maininnalla, että opettajia vaivannut epätietoisuus koulukasvatuksen suunnasta poistuisi, kun ”asenteisiin vaikuttava kasvatuksellinen toiminta-ajatus vahvistuu.”

Vuoden 1985 opetussuunnitelman kasvatustavoitteita arvioidessaan Etelä-lahti ja Gardenmeister (1995, 18–19) ovat kriittisiä, koska kasvatustavoitteiden johtaminen laista jätti avonaiseksi tavoitteiden arvo- ja ihannepohjan. Kun lukion tehtävät ja toiminta liitettiin nuoren ihmisen aikuiseksi kypsymiseen, kasvattaminen sai vain yhden merkityksen, eikä sitä tietoisesti käsitetty arvoihin tai ihanteisiin perustuvaksi toiminnaksi. Kuusela (2003, 178) ilmaisee saman toteamalla, että tavoitemääräyksen paljon ”hyvää” sisältävät attributit olivat lukion pedagogisen tehtävän kannalta mitänsanomattomia. Hän toteaa, että tavoitteiden ottaminen laista oli merkittävä käänne, koska tätä ennen kaikissa lukiokoulutuksen tavoitteiden määrittelyssä keskusasiana olivat olleet tiedollinen kasvatus ja tiedollisen harrastuksen virittäminen, siis pohjimmiltaan eettiset päämäärät.

Uutta (Kouluhallitus 1985, 21) opetussuunnitelma-ajattelua edustaa painotus, että opetussuunnitelman tulee olla opetuksen kehittämisen väline ja että

opetus voidaan sitoa aikaisempaa paremmin oppilaan kokemuspäiriiriin ja että opetussuunnitelman tulee mahdollistaa koulukohtainen kehittämissyö, jossa opettajien, oppilaiden ja vanhempien toiveet omaleimaisesta koulusta otetaan huomioon. Uudistuksen vaikutus opetukseen (Välijärvi 1988, 251–253; Kuusela 2003, 180, 189; Apajalahti, 2003, 11) jäi vähäiseksi eikä käytäntöön otettujen ratkaisujen keinoin kyetty saavuttamaan toivottuja tuloksia. Uudistus jäi lähinnä ulkoisten puitteiden luomiseksi eikä ulottunut jokapäiväiseen opetustyöhön, jossa edelleen korostui valmiin tietoaiteksen omaksuminen.

Vuoden 1985 opetussuunnitelmaprosessissa oli Apajalahden (1994, 7–10) mukaan merkittävää se, että ensi kertaa opetussuunnitelmat laadittiin paikallisesti valtakunnallisten perusteiden pohjalta. Tosin ne toteutettiin vielä kunnallisina, mikä tarkoitti, että kunnan kaikki lukiot noudattivat samaa opetussuunnitelmaa. Silloista keskusjohdon tiukkaa otetta kuvaa se, että kunnan organisoiman opetussuunnitelmatyöryhmän laatima kunnallinen opetussuunnitelma alistettiin lääninhallituksen vahvistettavaksi riittävän valtakunnallisen yhtenäisyyden varmistamiseksi. Myös valtakunnallisten perusteiden pohjalta laadittujen oppikirjojen yhtenäisyyttä varmisti Kouluhallituksen hyväksymisprosessi. Käytännössä yhtenäiset oppimateriaalit muodostuivat usein opetussuunnitelmaksi ja opetussuunnitelma paikallisine osineen jäi hyllyyn merkityksettömänä muodollisena asiakirjana. Kuitenkin paikallinen opetussuunnitelmaprosessi loi pohjaa vuoden 1994 uudistukselle, jota vauhditti osaltaan myös syksyllä 1987 käynnistynyt luokattoman lukion toinen kokeilu.

Opetusministeriöön perustetun (Lehtisalo et al. 1992, 158) koulutuspolitiikan johtoryhmän valmisteleva muistio koulutuksen kehittämisestä esiteltiin laajassa valtakunnallisessa koulutuspoliittisessa seminaarissa 1989. Muistio ja erityisesti siihen (emt.158; Apajalahti, 1994, 14) sisältynyt visio nuorisokoulusta käynnistivät keskustelun, joka johti toukokuussa 1990 hallituksen satasivuiseen koulutuspoliittiseen selontekoon eduskunnalle. Tässä Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämissinjat -selonteossa (1990, 5) arvioidaan harjoitettua koulutuspolitiikkaa, koulutuksen tasoa ja kehittämissinjoja sekä tarkastellaan eri kouluasteiden kehittämissuunnitelmia ja tarpeita opetussuunnitelmista hallintoon. Lisäksi esitellään koulutuksen kehittämismahdollisuuksia pitkän aikavision näkökulmasta. Selonteossa koulutus nähdään entistä keskeisempänä kansakunnan menestystekijänä. Koulutuspolitiikan (emt. 10–13) suuntaa määrääviksi kehittämistoimenpiteiksi nousevat koulutustason nostaminen, laadun parantaminen, järjestelmän toiminnan tehostaminen, jatkuvan koulutuksen periaatteen omaksuminen, pyrkimys tasa-arvoon sekä opetuksen tarjonnan ja sisällön aikaisempaa painokkaampi yksilöllistämisen tarve.

Selonteon (1990, 10–11) lukiota koskevassa kehittämissuunnitelmanpideoassa todetaan mm., että hallitus jatkaa lukion kehittämistä, arvioi kurssimuotoisen lukusuunnitelman toimivuutta sekä seuraa luokattoman lukion kokeiluja, joiden pohjalta laaditaan suunnitelmat. Lisäksi hankitaan kokeilujen avulla tietoa lukion ja ammatillisten oppilaitosten yhteistyöstä. Yleisinä kehittämissuunnitelmanpiteinä (emt. 12–13) kiinnitetään huomiota opetussuunnitelmien kehittä-

tämistarpeisiin, erityisesti oppimis- ja tiedonkäsitkseen sekä viestintäkulttuuriin, ympäristökasvatukseen, matemaattis-luonnontieteelliseen perussivistykseen, kielen opetukseen ja sukupuolten tasa-arvoon. Julkisessa keskustelussa paljon huomiota herättivät visiot nuorisokoulusta ja ammattikorkeakoulusta. Nuorisokouluvisio (emt. 90) esitettiin yhtenä pitkän aikavälin suuntavisiona, jonka mukaan lukio ja ammatillisen koulutuksen kouluaste muodostettaisiin nuorisokouluksi. Oppilaiden kannalta avainajatuksia olivat joustavuus ja valinnaisuus. Koulutus kestäisi 2–4 vuotta ja mahdollistaisi eri aineiden ja opintojen monipuolisen, joustavan ja yksilöllisen yhdistämisen.

Eduskunta (Lehtisalo et al.1992, 160–162; Apajalahti, 1994, 14) kannatti selonteossa esitettyä linjaa ja piti sitä hyvänä perustana kehittää Suomen koulutuspolitiikkaa, mikä osoitti, että 1990-luvun koulutuspolitiikan yleistavoitteista vallitsi ”kansallinen yhteisymmärrys”. Kuitenkaan eduskunta ei hyväksynyt vision mukaista nuorisokoulua, vaan katsoi tarpeelliseksi aloittaa nuorisooasteen koulutuskokeilu, josta annettiin laki keväällä 1991. Kokeilu (Numminen, 1994, 43) toteutettiin omana kokeilunaan ja sen lainsäädännöllisenä pohjana olivat kesällä 1992 tehdyt lakimuutokset, jotka mahdollistivat opiskelijalle kurssien ja oppimäärien suorittamisen toisessa oppilaitoksessa. Tavoitteena oli (emt. 1994, 43; Volanen, 2001, 321) kehittää alueellisen yhteistyön malleja nivomalla yhteen yhteistyö ja valinnaisuus. Opetushallitus käynnisti syksyllä 1992 vielä kolmannenkin kokeilun, ns. akvaariokokeilun, jolla pohjustettiin vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusta.

3.3.2 Rehtorin ammattikuva kurssimuotoisesta lukiosta luokattomuuden kynnykselle

1980-luvun (Isosomppi 1996, 109; Toivonen 1983, 76–78, 88–99) koulutusajattelussa painotettiin koulutuksen tehokkuutta kansainvälisen kilpailukyvyyn ehtona. Tavoitteena oli uusien koululakien ja uuden pienten askelten hajauttamisstrategian avulla vaikuttaa opetus- ja opiskelutapahtumaan. Tästä seurasi, että huomio kohdistettiin koulun johtamiseen ja rehtorin tehtäviin, joiden luonne aikaisempiin vuosikymmeniin verrattuna muuttui. Ensiksikin tehtäväluetteloon liitettiin mm. talouden hoito, mutta merkittävä muutos oli huomion kohdistaminen pedagogiseen johtamiseen liittyviin kysymyksiin ja velvoitteisiin sekä tulosjohtamisajattelun liittäminen rehtorin työhön.

Edellä mainituista uusista velvoitteista seurasi tarve tehostaa johtamiskoulutusta. Ensimmäinen (Juva et al. 1983, 5) johtajakoulutusta tukeva valtakunnallinen oppimateriaali oli kuntien keskusjärjestöjen vuonna 1983 julkaisema kirja: Koulun johtaja ja muuttuva koulu. Sen Lukijalle-osiassa kerrotaan, että rehtorien ja koulunjohtajien täydennyskoulutusta oli järjestetty viiden vuoden ajan ja järjestämisvastuusta oli vuosittain sovittu valtion keskushallinnon, lääninhallitusten ja kunnanhallinnon kesken. Vuoden 1983 osalta oli sovittu,

että rehtorit osallistuvat kolmen päivän pituiseen täydennyskoulutukseen, josta vastaa kunta tai kunnat yhdessä lääninhallituksen kanssa.

Edellä mainitun kirjan myönteisen vastaanoton johdosta kuntajärjestöt yhdessä Kouluhallituksen kanssa julkaisivat vuonna 1986 toisen täydennyskoulutusmateriaaliksi tarkoitetun teoksen: Koulun johtaja ja koulun kehittäminen. Uusi kirja keskittyi kouluorganisaation kehittämisen peruskysymyksiin, erityisesti pedagogiseen johtamiseen koulun johtajan näkökulmasta. Kummankin teoksen (Juva et al. 1983, 5; Hämäläinen 1986, 3) esipuheessa on tiukasta keskitetystä ohjauksesta kertova yksityiskohta: Kouluhallitus oli hyväksynyt teoksen hankkimisen kaikille rehtoreille ja koulunjohtajille valtionosuuteen oikeuttavana menona ns. muiden oppilaskohtaisten menojen ryhmään.

Vuonna 1986 pedagogisen johtajuuden käsitteelle (Hämäläinen 1986, 10) ei ollut yhteisesti hyväksyttyä määritelmää. Hämäläinen määrittelee sen yleisluonteisesti seuraavalla tavalla:

”pedagogisella johtamisella tarkoitetaan toimintaa, jolla koulun johtaja edistää opetustavoitteiden saavuttamista eli opetussuunnitelman toteutumista. Tähän tavoitteeseen päästäkseen hänen on johdettava, valvottava ja kehitettävä koulun kasvatus- ja opetustyötä. Hänen on valvottava, että opetus ja koulun muu toiminta tapahtuu kasvatus- ja opetustavoitteiden mukaisesti.”

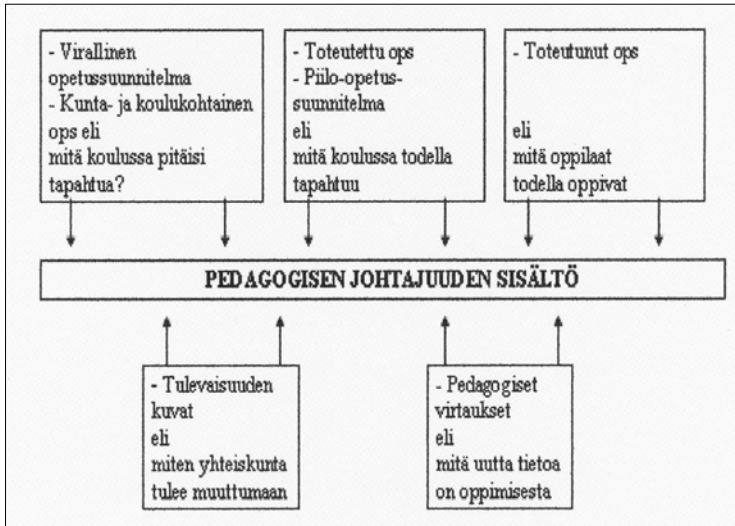
Hämäläinen 1986, 10

Hämäläinen (emt. 10) antaa esimerkkejä johtajan valvontavelvollisuuteen liittyvistä toimintamalleista, joita voivat olla esimerkiksi tuntien kuuntelu ja sen jälkeinen keskustelu, arvosanojen ja keskiarvojen vertailu, poissaolojen ja rangaistusten seuranta sekä päiväkirjojen seuraaminen opetussuunnitelman toteutumisen näkökulmasta. Hämäläinen (emt. 11) korostaa, että pedagogista toimintaa sisältyy kaikkiin koulun tapahtumiin, koska ne kuuluu järjestää palvelemaan opetussuunnitelman toteutumista. Tämä tarkoittaa, että viime kädessä johtaja on vastuussa koulun tavoitteiden saavuttamisesta. Siksi hänen on kiinnitettävä huomiota erityisesti yhteistyötä edellyttävien asioiden johtamiseen. Näitä ovat esimerkiksi oppiaineiden integraatio, työrauhan parantaminen, tapakasvatus ja oppilasarvostelun kehittäminen.

Vahervan (1984, 131) rehtorin ammattikuva ja koulutustarvetta koskevan tutkimuksen kyselylomakkeen 5.a.-kohdassa luetellaan kolmetoista pedagogista johtamistehtävää. Lista antaa hyvän kuvan pedagogisen johtamisen laajuudesta, sillä se kattaa lähes kaiken koulun toiminnan (Hämäläisen 1984, 9). Koska hallinto luo edellytyksiä opetukselle ja kasvatukselle, pedagogisten ja hallinnon tehtävien välinen rajanvetäminen on vaikea. Periaatteena Hämäläinen pitääkin, että kaikkea koulun toimintaa suunniteltaessa on pohdittava, miten toimenpiteet edistävät perustehtävää eli oppimista.

Hyvän pedagogisen johtamisen perustan tarjoaa opetussuunnitelma, koska se avaa useita tarkastelukulmia. Lähtökohtana voi olla ensinnäkin virallinen,

kuntakohtainen opetussuunnitelma: se antaa virikkeitä kehittää opetusta. Toisaalta voi lähteä liikkeelle arvioimalla opettajien opetustyötä ja johtamalla siltä pohjalta kehittämisen kohteet, jolloin lähtökohtana on toteutettu opetussuunnitelma tai piilo-opetussuunnitelma. Kolmas mahdollisuus on ottaa lähtökohtaksi toteutunut opetussuunnitelma: mitä oppilaat ovat todella oppineet. Pedagogisen kehittämisen lähtökohtana voivat olla myös koulun toimintaan heijastuvat yhteiskunnan muutokset suhteessa opetussuunnitelmaan tai pedagogiset virtaukset. Kuvio 5 esittää näitä pedagogisen johtajuuden lähtökohtia.



Kuvio 5. Pedagogisen johtajuuden lähtökohtia (Hämäläinen 1986, 12)

Pedagoginen (Mustonen 2003, 61) johtaminen voidaan luokitella joko tehtävä- ja henkilöstökeskeisen johtamisen osaksi tai omaksi johtamisalueekseen, jolloin siihen sisältyy hallinnosta, opetustyöstä ja ihmissuhteista huolehtiminen. Kapeimmillaan (emt. 61) pedagoginen johtaminen on opetustavoitteiden ja opetussuunnitelman toteuttamista ja kehittämistä ja laajimmillaan koulun kaikkien jäsenten, oppilaiden, opettajien ja henkilökunnan kasvatuksesta ja kehittämisestä huolehtimista. Vuoden 1978 rehtoriratkaisun yhteydessä rehtorin velvoite seurata viikoittain opetusta raukesi. Osa rehtoreista jatkoi luokissa vierailua, ja osa luopui tuntien kuuntelusta ja priorisoi ajankäyttönsä muihin kohteisiin.

Rehtori (Karjalainen 1991, 4–5) ei toimi tyhjiössä, sillä johtamiseen vaikuttavat sekä koulun sisäiset että ulkopuolisen ympäristön tekijät. Tästä näkökulmasta pedagogisen johtamisen vastuualue jakautuu koskemaan sekä kouluyhteisön että ympäröivän yhteisön toimijoita. Ei riitä, että rehtorit teke-

vät aloitteita ja tukevat kehittämistä oman tyylinsä ja kykynsä mukaan tiettyjen tilannetekijöiden rajoissa, vaan he tarvitsevat paljon apua muilta.

Lyytisen toimittama (1988) julkaisu Itseuudistuvaan kouluun oli tarkoitettu tukemaan rehtorien ja koulun johtajien johtamistaitoja. Julkaisun artikkelit käsittelevät sosiaalisen organisaation kehittämistä, kehittämistyön aloittamista ja vakiinnuttamista, itseuudistuvan koulun johtamista, hyvin toimivan koulun ominaisuuksia, kehittämistyön sisältövaihtoehtoja, uusia oppimisenäkemymiä ja motivaation harjaannuttamisohjelmia. Toisin sanoen julkaisussa on kaksi osaa: koulun sisäisen kehittämisen strategiat ja kehittämisen sisällöt. Sen tiivistelmässä todetaan, että julkaisu syntyi Jyväskylän yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen koulun sisäisen kehittämisen kurssien ja koulutusohjelmien yhteydessä ja sen tavoitteena oli ollut luoda pohjaa itseuudistuvalla koulutyölle. Julkaisun tiivistelmässä koulun sisäinen kehittäminen määritellään seuraavalla tavalla:

”Koulun sisäinen kehittäminen ymmärretään kasvatus- ja opetustavoitteiden saattamista palvelevaksi toiminnaksi. Kyseessä on kasvu-, kehitys-, ja oppimisedellytysten koulukohtainen muuttaminen ja koulutyön laatuun vaikuttaminen, jossa on mukana itsearviointi.”

Lyytinen, H. K. 1988, tiivistelmä

Julkaistu on hyvä esimerkki uudesta johtamisstrategiasta, johon liittyivät uudet koululait, hajauttaminen ja tuloksellisuuden arviointi. Vuoden 1983 lukioasetuksessa (1983/477) rehtorin tehtävät määriteltiin samaan tapaan kuin vastaavassa peruskouluasetuksessa. Verrattuna (Mustonen 2004, 30–31) vuoden 1958 kansakouluasetukseen olennaisesti uutta oli velvoite osallistua johtamiskoulutukseen, toimia opettajakokouksen puheenjohtajana, oikeus antaa oppilaalle kirjallinen varoitus sekä määräys kuulua oppilaiden ottoa valmistelevaan sijoittelutoimikuntaan. Rehtorin asema koulunsa johtajana korostui myös siten, että säädökset määrittelivät hänet koulunsa sisäisen kehittämisen avainhenkilöksi. Tämä merkitsi, että rehtorin tuli olla mm. yhteishengen luoja ja työmotivaation parantaja, jonka tuli kehittää tiedonkulkua ja toimillaan luoda pohjaa oppimisen ja opettamisen laadun parantamiselle.

Vuoden 1985 (emt. 30) alusta voimaan astunut uusi koululainsäädäntö oli ensimmäinen merkittävä uudistus keskitetyn koulutushallinnon hajauttamisessa, koska sen myötä paikallinen päätösvalta lisääntyi. Tiukat ryhmäjakosäännökset korvanneen tuntikehysjärjestelmän käyttöönotto korosti rehtorin asemaa ja vastuuta, koska hän viime kädessä ratkaisi, miten tunnit jaetaan, vaikka opettajat olivatkin usein mukana valmistelussa. Koska uudet koululait (Koski 1983, 16) siirsivät koulutyön suunnittelua koskevaa valtaa ja vastuuta koululle, ne tekivät rehtorista koulunsa toimitusjohtajan, joka valmisti ja esitteli asiat sekä otti osaa päätöksentekoon.

Mutta vaikka (Mustonen 2004, 32) valtaa hajautettiin kouluille ja koululainsäädännön uusimista jatkettiin myös vuosina 1986–1988, koulun johta-


jan tehtäväluetteloon puututtiin vasta vuonna 1991. Tällöin linjana oli vähentää laissa määrättyjä tehtäviä ja osoittaa vain osa tehtävistä suoraan tietylle toimielimelle tai viranhaltijalle kuuluvaksi. Asetuksissa olleet tehtäväluettelot kumottiin, ensiksikin siksi, että asetuksiin aikaisemmin kirjattu huolehtiminen, seuraaminen tai ohjaaminen katsottiin ilman muuta hallinnointiin kuuluvaksi. Toiseksi kuntatasolle haluttiin antaa mahdollisuus päättää johtajan tehtävistä. Koululainsäädännön purkamista jatkettiin myös vuosina 1991 ja 1992. Hämäläinen et al. (2003, 19) toteavat, että tehtäväluettelon avulla oli helppo osoittaa rehtorin laiminlyönnit, mikä äärimmillään johti siihen, että esimerkiksi arkistonhoito sai kohtuuttoman suuren merkityksen. Kuitenkin koulun kannalta suurin ongelma olivat rehtorit ja johtajat, jotka mielsivät tehneensä kaiken tarpeellisen, kun olivat hoitaneet tehtävälistan rutiinit.

Hämäläinen et al. (emt. 18–20) kirjoittavat, että jälkikäteen arvioiden voi todeta, että opettajat vastustivat usein rehtorivetoisia uudistuspyrkimyksiä ja siksi pedagogiselta linjanvedolta useimmiten puuttui sosiaalinen tilaus. Osaltaan oli kysymys myös puutteellisista johtamisvalmiuksista ja vallitsevasta koulukulttuurista, mistä osoituksena ovat senaikaiset rehtorin työtä ja toimintakontekstia koskevat tutkimukset. Vahervan (1984, 50, 95) tutkimusjoukko-
na oli kaikkien yleissivistävien koulumuotojen rehtoreita, jotka kokivat pedagogisen johtamisen ongelmalliseksi. Merkittävimpiä syinä he mainitsivat ajan puutteen lisäksi pedagogisen johtajuuden vaikeaselkoisuuden ja epämääräisyyden. Karjalaisen (1991, 89) tekemien havaintojen mukaan rehtorit vieroksuvat opettajien työhön puuttumista tai opettajan opastamista ja valittavat ajan ja asiantuntemuksen puutetta. Näiden havaintojen pohjalta Karjalainen teki tulkinnan, että rehtori suojaa itseään fiktioilla, esim. hänellä ei ole aikaa pedagogiseen johtamiseen tai hänellä ei ole asiantuntemusta opettajien ohjaamiseen. Erätuulen ja Leinon (1992, 34) tutkimus osoitti, että suomalainen rehtori on näkymätön virkamies, joka painottaa hallintotehtäviä ja hyvää yhteishenkeä, mutta jättää pedagogisen kehittelyn opettajille.

Edellä kuvatun kaltaisia rehtorin rooleja Berg (1995, 105–107) luonnehtii tutkimuksessaan käsitteellä ensimmäinen toimeenpanija. Taulukko 5 kuvaa rajoittuneen ja laajentuneen koulukulttuurin ja rehtorin roolien suhdetta. Jo johdannossa oli esillä, että koulun ammattiroolit ovat yksi olennaisimpia koulukulttuurin elementtejä ja antavat kuvan vallitsevasta koulukulttuurista. Berg (2003, 188–193, 205–222) tarkastelee opettajien ja koulunjohtajan ammatillisuutta siihen liittyvien kriteerien valossa. Hän listaa professiotutkimusten pohjalta (emt. 207–208) yleisimmät ammatillisuuskriteerit, joista koulun kulttuurin, toimintavalmiuden ja koulujen organisaatioina tutkimisen näkökulmasta ytimen muodostavat kolme kriteeriä: *ammattikoodi* (yrkeskod/kårända), *tietoperusta* (kunskapsbas) ja *autonomia*. Ammattikoodi tarkoittaa ammattiryhmän sisällä enemmän tai vähemmän eksplisiittisesti ilmaistuja ammattinormeja, jotka vaikuttavat ammatin harjoittamiseen ja ammattikäyttäytymiseen. Tietopohja ilmaisee, mitä ammattityöhön liittyvää kelpoisuutta ja laatuprofilia valtio ja yhteiskunta kyseiseltä ammattiryhmältä

edellyttävät. Ympäristön sallima autonomian laatu ja aste käsittää sen todellisen tilan, joka ammattiryhmällä on toimia itsenäisesti ja tehdä päätöksiä.

Taulukko 5. Koulukulttuurit ja rehtorin roolit (Bergjiä 1995, 107 ja 2003, 201 mukaillen)

Mahdollisen koulukulttuurin jänneväli	Opettaja-ammattillisuuden kulttuuri 	
	REHTORIN AMMATIN HARJOITTAMINEN	
Rehtorin rooli	Ensimmäinen toimeenpanija	Toimintavastaava
Ammattikoodi	Hallinto hallinnassa, opetus opettajilla (näkymätön sopimus työnjaosta)	Rajaa vahtiva päällikkö Vapaatilan käyttöön rohkaiseva ja vapaatilaa hyödyntävä
Autonomia	Raamin sisällä sääntö- ja hallintokoneistoa varten	Raamin sisällä kohti vapaan tilan kokoa rajoittavia rajoja
Tietoperusta	Hallinnollisesti suuntautunut	Ympäristöön suuntautunut

Rajoittuneen opettaja-ammattillisuuden tunnusmerkkejä ovat individualismi, konservatismi ja presentismi. Jos nämä ammattinormit ovat vallitsevia, opettajat odottavat, että rehtori pysyy ensimmäisen toimeenpanijan roolissa ja noudattaa koulussa vallitsevaa näkymätöntä sopimusta, jonka mukaan rehtori hoitaa kansliassaan hallinnon ja opettajat luokissaan opetuksen. Toisin sanoen rehtori ei johda kouluaan, vaan on instituutiotason toimeksiantojen ensimmäinen toimeenpanija, ja koulua johtavat vallitsevan opettajakulttuurin sanelemat sisäiset työehdot. Rehtorilla ei ole itsenäistä liikkumatilaa, joten tietoperustaksi riittää säännösten ja ohjeiden hallinta.

Laajentuneen opettaja-ammattillisuuden tunnusmerkit ovat yhdessä työskentely, joustavuus ja tulevaisuusorientaatio. Jos nämä ammattikoodit ovat vallitsevia, opettajat odottavat, että rehtori johtaa koulua etsimällä yhdessä opettajien ja muun henkilökunnan kanssa parhaat keinot toteuttaa instituutiotason toimeksiannot ja kehittää arkityötä niiden suunnassa. Rehtori ei siis tyydy vain täyttämään vähimmäisnormeja, vaan pyrkii yhteissuunnitteluaikaa hyödyntäen kohti ulkorajoja niitä kuitenkaan ylittämättä. Hallinnon lisäksi rehtori laajentaa tietopohjaansa toimintaympäristön muutoksia seuraten.

Myös Stålhammarin (1984) tutkimus osoitti, että valtaosa ruotsalaisista rehtoreista keskittyi hallinnointiin tai pyrki säilyttämään totut käytänteet. Keräämänsä empiirisen materiaalin pohjalta tutkija muotoili viisitasoisen johtamismallin (emt. 243), jonka mukaan rehtorin johtamistoiminta saattoi olla 1. hallinnointia, 2. säilyttämistä, 3. tukemista, 4. aloitteen tekoa ja 5. muutokseen pyrkivää. Tulokset (emt. 260–265) osoittivat, että osa rehtoreista liikkui mallin eri tasoilla sen mukaan, mitä tehtäviä heillä oli ratkaistavanaan, mutta

enemmistö asettui pääosin hallinnoivalle ja säilyttävälle tasolle. Tutkija toteaa, että rehtorin on vaikea harjoittaa johtajuutta, joka muuttaa ja kehittää koulun toimintaa. Kuitenkin rehtorin työssä on olennaista pedagoginen kehittämistyö. Rehtorit (emt. 261–262), jotka jättävät opettamisen yksinomaan opettajille, eivät voi Stålhammarin käsityksen mukaan täyttää rehtorin tehtävään kuuluvia ammatillisia vaatimuksia. Toisin sanoen rehtorin tehtävä pedagogisena johtajana on strategisella tavalla luoda edellytyksiä, jotta opettajat voivat kehittää itseään ja ammatillistua opetustyössään.

Vuonna 1988 (Nytell 1991, 1–2) pedagogista johtamisvelvollisuutta terävöitettiin toimeksiannolla, jonka mukaan ruotsalaisen koulunjohtajan tuli viedä opetussuunnitelman tavoitteet arkityöhön, vastata niiden toteutumisesta opetuksessa ja koulun arjessa, osoittaa ne opettajille ja muulle henkilökunnalle ja hallinnoida koulun toimintaa tavoitteiden suuntaisesti. Toimeksiannon toteutumista koskevassa tutkimusraportissa (emt. tiivistelmä) todetaan, että toimeksianto ei toteutunut koulunjohtajan arkityössä, jota edelleen dominoi hallinnointi, talouden hoito ja jossain määrin oppilashuolto.

Isosomppi (1996, 115–116) toteaa, että johtamiskirjallisuudessa ilmiötä tarkastellaan pedagogisen johtamisen epämääräisyyden ongelmana tai ”ammattitaidon myytinä”. Hänen mielestään ongelman määrittely vuorovaikutusongelmaksi johtaa toisen osapuolen syyllistämiseen ja ideaaleihin siitä, miten pitäisi toimia. Tämän vuoksi Isosomppi esittää vaihtoehtoisena ratkaisuna kehittävän työntutkimuksen keinoja. Toisin sanoen toiminnan kehittämisen lähtökohdaksi otetaan konfliktit, koska ne ovat merkityksellisiä toiminnan kehittämisen kannalta. Kehittämistä ohjaava hypoteesi työn kehittämismahdollisuuksista pohjautuu kohteena olevan toimintajärjestelmän analyysiin, mikä tarkoittaa, että rehtorin työtoimintaa tarkasteltaisiin pedagogisen johtamisen ongelman kautta.

3.4 Hajauttamisstrategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 1990-luvulla

3.4.1 Vapaata liikkumatilaa ja yksilöllisyyttä

Maailmantalouden (Rinne 2001, 91–92; Hämäläinen et al. 2002, 21–22) lama ja politiikan nopea muutos Neuvostoliiton romahtamisen ja Berliinin muurin sortumisen jälkeen muuttivat myös suomalaista taloudellista ja poliittista tilannetta. Lisäksi maamme syvä taloudellinen taantuma sekä Euroopan Unioniin liittyminen merkitsivät koko sodanjälkeisen ajanjakson huomattavinta käännettä ja nostivat keskusteluun aikaisemmat tabut, esimerkiksi markan itseisarvon tai valtionyhtiöiden koskemattomuuden. Muutokset näkyivät myös Suomen sisäpolitiikassa, joten pohjoismainen hyvinvointimalli sai antaa tilaa uusille toimintatavoille ja aatteille. Sarjala (2003, 23–24) luonnehtii

1990-lukua yksilöllisyyden vuosikymmeneksi, jolloin arvostettiin aloitteellisuutta, yrittäjyyttä ja jopa luovaa anarkiaa sekä palautettiin oman edun tavoittelu ja kilpailu kunniaan. Tätä laman pakottamaa suunnanmuutosta vauhdittivat kolme kansainvälistä muutosvoimaa: liberalisoituminen, globalisoituminen ja teknologia.

Taloudellinen (Kivirauma 2001, 78–80) taantuma ajoittuu samaan aikaan kuin normien purku ja päätöksenteon siirtäminen paikalliselle tasolle. Nämä muutokset koskivat yhteiskunnan kaikkia sektoreita 1980/90-luvun taitteessa. Keskeinen muutosten taustatekijä oli valtionosuuksjärjestelmän uudistus, jonka yhteydessä uudistettiin sekä laskentaperusteita että jätettiin paikalliselle tasolle valta päättää rahojen käytöstä ilman etukäteisjyvitystä. Kaikkien yhteiskuntasektorien yleistä hallitsemistapaa muutettiin ensiksikin siksi, että usko keskitettyyn valtiojohtoiseen suunnitteluun oli hiipunut. Toiseksi luopumista keskitetystä systeemistä perusteltiin paikallishallinnon etevämmyydellä. Toisin sanoen ajateltiin, että kunnissa ja kouluissa oleva asiantuntemus saadaan käyttöön vain antamalla päätöksenteko paikalliselle tasolle. Kivirauma korostaa, että päätösvallan siirto paikalliselle tasolle mahdollisti sen, että kunnat pystyivät säästämään menoistaan ja keskushallinto saattoi siirtää vaikeiden päätösten toimeenpanon kunnille. Taustalla vaikutti myös ajattelu, että uudistukset (Yrjönsuuri 1994, 177) ovat myös vaikuttavia, jos niitä toteuttavat ihmiset pitävät niitä ominaan ja tuntevat vastuuta niiden onnistumisesta.

Keskeinen osa suomalaista 1990-luvun koulutuspoliittista diskurssia (Kivirauma 2001, 82) oli yksilöllisten kouluvalintojen avaaminen. Tasa-arvotavoite (Hämäläinen et al. 2003, 23–24) määriteltiin uudelleen: aikaisempi keskeinen kulmakivi koulutuksen tasalaatuisuus leimattiin tasapäistäväksi. Julkisessa puheessa korostui oppilaan oikeus pyrkiä huippukouluun, mitä kutsuttiin ”mahdollisuuksien tasa-arvon” kulmakiveksi. Julkiset tilastolliset selvitykset koulujen välisistä eroista ja hakijalistojen tutkintotulosten vertailu antoivat vanhemmille ja lapsille/nuorille aikaisempaa parempaa tietoa koulujen erilaisuudesta. Vuonna 1994 Helsingin Sanomat julkaisi ensimmäisen kerran listan, jossa maan lukiot olivat ylioppilastutkintotulosten mukaisessa paremmuusjärjestyksessä. Kiteytetysti ilmaistuna koulujen toimintaa ohjaavan arvo- ja normiperustan muutoksella (Mehtäläinen 1998, 15) oli valitsevassa yhteiskunta- ja koulutuspolitiikassa kolme tavoitetta: opiskelumotivaation lisääminen, oppimisen laadun parantaminen ja oppilaiden itseohjautuvuuden kasvu. Yhteistä näille tavoitteille oli yksilöllisyys. Nämä reunaehdot ohjasivat akvaariokokeilussa valmisteltavaa lukiouudistusta.

Akvaariokokeilun avulla (Syrjäläinen 1994/A2, 16–17) haettiin uutta koulutuspoliittista linjausta 1990-luvulle ja alkavalle 2000-luvulle. Järjestelmän perustana oli edelleen koulutuksellinen tasa-arvo, mutta systeemi jousti henkisesti ja rakenteellisesti. Se korosti omavastuullista osaamista, oppilaslähtöisyyttä, tulosvastuullisuutta, keskitettyjä tavoitteita ja oli toiminnallisesti hajautettu. Yksilöllisyys, joustavuus ja valinnaisuuden lisääminen edellyttivät myös rakenteellisia muutoksia: lukiot siirtyivät luokattomaan järjestelmään,

ja oppilaitosten toivottiin lisäävän yhteistyötä. Yksilöllisyyden korostaminen asetti vaatimuksia myös oppimisympäristölle: koulun tuli tarjota oppilaalle sekä fyysisesti että henkisesti virikkeinen oppimisympäristö. Toisaalta korostettiin tehokkuutta ja tulosvastuullisuutta.

Koulun tuloksellisuuden arviointi -kirjassen mukaan tuloksellinen (Jakku-Sihvonen 1993, 25–26) toiminta on samaan aikaan vaikuttavaa, tehokasta ja taloudellista. Opetustoimen vaikuttavuus on ennen kaikkea laadukkuutta. Yksilötason vaikutukset ovat saavutettuja oppimistuloksia ja kasvatuksellisia vaikutuksia, yhteisötason vaikuttavuus viittaa sen sijaan opitun tiedon pätevyteen ja korkeatasoisuuteen. Tehokkuus liittyy hyviin tuloksiin, jotka saavutetaan oppijan, yhteiskunnan ja koulutuksen rakenteiden ja ajan näkökulmasta optimaalisimmalla tavalla. Taloudellisuutta arvioitaessa otetaan huomioon kaikki koulutuksesta syntyneet kustannukset.

Desentralistinen (Syrjäläinen 1994/A11, 8) koulutuspolitiikka nosti koulun ulkoisen arvioinnin ja itsearvioinnin vilkkaaseen keskusteluun. Opetushallituksen pääjohtaja Hirvi valotti artikkelissaan ”Arviointi edistämään oppimisen laatua” uutta Opetushallituksen arviointiohjelmaa seuraavasti:

”Koulutus on tehokasta silloin, kun koulutusjärjestelmän, hallinnon ja opetusjärjestelyjen toimivuus, joustavuus ja ajoitus ovat optimaalisia. Taloudellisuuden arvioinnissa pyritään luomaan opetustoimen eri tasoille ja sektoreille vertailukelpoisia mittaimia ja tunnuslukuja, joiden avulla voidaan tarkastella voimavarojen käytön ja kohdentamisen tehokkuutta. Koulutus on vaikuttavaa silloin, kun sen tuottamat pätevydet laadullisesti ja määrällisesti edistävät yksilön ja yhteiskunnan myönteistä kehitystä kulttuurin ja työelämän kannalta.”

Vilho Hirvi, Spektri 1994/4-5, 2

Koulujen tasolla itsearvioinnin toivottiin nivoutuvan osaksi kaikkea koulutyötä. Koulukohtainen opetussuunnitelmatyö (Syrjäläinen 1994/A11, 18–19) nähtiin myös tavaksi muuttaa koulujen itsearviointikulttuuria, koska prosessi edellytti koulun tilan kartoittamista, opetuksen ja toiminnan perusteiden pohittamista ja oppimis- ja opetus- ja tietokäsityksen analysointia. Arvioinnin avulla katsottiin voitavan lisätä työyhteisön tietoisuutta omista vahvuuksistaan, vahvistaa yhteistyötä, vankentaa yhteistä tiedostamista ja päästä kiinni konkreettisiin kehittämishankkeisiin sekä mahdollisesti lisätä avoimuutta, käynnistää pedagoginen keskustelu sekä antaa pontta opettajan ammatilliselle kasvuille.

Koulun (Takala, 1994/Suomalainen lukio, 14) tason liikkumatilaa lisäsi vuoden 1992 lukiolain säädös (602/1992), jonka perusteella lukiot saattoivat sekä hyväksyä muissa oppilaitoksissa suoritettuja opintoja että tarjota opintoja muiden oppilaitosten opiskelijoille. Vuoden 1993 valinnaisuutta merkittävästi lisännyt tuntijako, mahdollisuus laatia koulukohtainen opetussuunnitelma ja siirtyä luokattomaan järjestelmään vaativat tukseen myös uudentyyppisen ylioppilaskokeen. Vuoden 1994 ylioppilastutkintoasetus mahdollistikin

tutkinnon ajallisen hajauttamisen, kokeen tason valinnan luetusta oppimäärästä riippumatta sekä tarkistusarvostelumenettelyn.

Tuntijakotyöryhmän muistion (1992, 1) yhteenvedossa todetaan, että työryhmän ehdotuksen keskeinen lähtökohta on oppimistulosten parantaminen, johon päästään oppimistaitojen kehittämällä, oppilaiden ja koulujen erilaisuuden sallimisella, opetuksen eheyttämällä ja yksilön vahvojen puolien korostamisella. Lisäksi todetaan, että vaikka vastaisuudessa esiintyy kunnittaisia ja alueellisia eroja, tuntijaon ja opetussuunnitelman avulla tulee varmistaa tietty yleissivistävä oppiaines, joka kaikkien tulee hallita.

Työryhmä (emt. 2) ehdottaa luokka-astekohtaisesta tuntijaosta luopumista. Lukiossa jokaisen oppilaan opinto-ohjelmaan tulee kuulua toinen kotimainen kieli, mutta kolmannen kielen opiskelua työryhmä ehdottaa valinnaiseksi. Matematiikan (emt. 2–3) opintoja työryhmä ehdottaa aloitettavaksi yhteisellä kurssilla, ja eriyttämään opinnot vasta sen jälkeen lyhyeen ja pitkään oppimäärään. Lyhyen matematiikan opetus ehdotetaan uudistettavaksi myös eimatematiikan aineiden jatko-opintoja ja yhteiskunnan vaatimuksia vastaavaksi, ja luonnontieteen opetus koottavaksi yhteisen otsikon alle: ympäristö ja luonnontieteet. Vaikka valinnaisuutta muutoin ehdotetaan lisättäväksi, työryhmä ehdottaa fysiikan muuttamista kaikille pakolliseksi.

Katsomusaineiden (emt. 3) osalta ehdotus sisältää merkittäviä muutoksia. ”Tunnustuksellinen uskonto, samoin kuin vastaavasti uskontokuntiin kuulumattomien oppilaiden elämäntiedon nimiä oppiaine tulee edelleen säilyttää lukion pakollisina oppiaineina.” Työryhmä esittää myös etiikan nimisen oppiaineen ottamista pakolliseksi. Lisäksi jokaisen lukiolaisen tulee tutustua filosofiaan: se perehdyttää länsimaisen ajattelun perusteisiin ja antaa valmiuksia tiedollisten ja eettisten kysymysten pohdintaan.

Valtioneuvosto (HE 176/1993) päätti syyskuussa 1993 lukion tuntijaosta (835/2003). Uusi tuntijakopäätös vähensi pakollisina yhteisinä aineina opettavien aineiden tuntimääriä ja lisäsi valinnaisuutta. Kurssit jaettiin oppilaille yhteisiin, syventäviin ja soveltaviin kursseihin. Lukion vähimmäiskurssimääräksi tuli 75. Yhteisten kurssien määrä laski aikaisempaan tuntijakoon verrattuna noin 65:stä 45–49 kurssiin. Syventävät ja soveltavat kurssit tulivat oppilaalle valinnaisiksi. Merkille pantavaa on, että päätöksessä ei enää asetettu kursseille enimmäismäärää. Fysiikan ja filosofian yksi kurssi muuttui kaikille pakolliseksi ja uskonto/elämäntiedon tiedon kaikille yhteinen oppimäärä oli kolmen kurssin laajuinen. Etiikka ei sen sijaan tullut kaikille yhteiseksi aineeksi tai kurssiksi, mutta opetussuunnitelman perusteisiin (1994) se kirjattiin filosofian syventävinä opintoina. Lyhyesti ilmaistuna uusi tuntijako lisäsi lukion sisällöllistä joustavuutta.

Opetusministeriön (Lindström 1994, Lukion tila, 11) ja sen yhteydessä toimivien tulosyksikköjen välisessä vuoden 1994 tulossopimuksessa Opetushallituksen tehtäväksi asetettiin lukion kokonaisarviointi vuoden 1994 loppuun mennessä. Arviointi tehtiin kansallisen tason arviointina, ja se koski lukiolaitoksen tilaa 1994. Se ajoittui keskelle murrosvaihetta, sillä kolmannes

lukioista siirtyi luokattomaan järjestelmään 1.8.1994, pääosa kuitenkin vasta 1.8.1995.

Arvioinnin (Lindström 1994, Suomalainen lukio 1994, 9) ohella opetus suunnitelman merkitys ohjannan välineenä vahvistui. Vuoden 1985 perusteet olivat vielä pelkästään kouluhallinnon ohjauksväline, mutta vuoden 1994 perusteilla ilmaistiin myös paikallisen koulutuksen järjestäjän koulutuspoliittista tahtoa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistusprosessi

Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistus valmisteltiin akvaariokokeilun avulla. Kokeiluun liittyvässä seminaarissa 1.4.1993 Opetushallituksen johtaja Takala (1993, 4) valotti uudistustyön taustoja. Tavoitteena oli levittää tietoa valtakunnallisesta koulutuspolitiikasta ja jättää väljyyttä koulujen painotuksille ja tilaa reagoida nopeisiin muutoksiin. Prosessin kuluessa valmistelijat olivat tutustuneet kasvatustieteen uusimpaan oppimista koskevaan tutkimustietoon sekä selvittäneet, millaisia valmiuksia koulun toivottiin antavan oppilaille.

Akvaariokokeilun taustalla (Syrjäläinen 1994/A2, 17–18) oli valtionosuusuudistuksen, uuden tuntijaon ja opetussuunnitelman perusteiden uudistuksen ja lukiodien luokattomuuteen siirtymisen toteuttaminen uudenlaisen valtakunnan tason ja paikallistason vuoropuhelun ja kokeilun avulla. Valtakunnan tasolla laadittu uudistuksen kehysuunnitelma toteutettiin paikallistasolla. Tällainen ns. induktiivinen kehittämisote korosti kuntien ja koulujen omatoimista aktiivisuutta ja halua panostaa kokeiluun. Valtakunnan tasolla kokemukset koottiin ja niiden pohjalta tehtiin johtopäätökset, jotka palautuivat kentälle ainakin osittaisina valtakunnan tason päätöksinä.

Opetushallituksen (Syrjäläinen 1994/A2, 9–11) uutta vuorovaikutteista toimintalinjaa kuvaa pääjohtaja Hirven em. seminaarissa julkilausuma visio, jonka mukaan Opetushallituksen perusajatus oli kehittää kasvatuksen ja opetuksen laatua yhteistyössä opettajien kanssa. Opetusneuvos Apajalahti (1994, 11) kirjoittaa, että opettajan opetussuunnitelmatyöhön osallistumisella tavoiteltiin parempaa opetusta ja oppimista. Taustalla oli ajatus, että osallistuminen opetussuunnitelmatyöhön ohjaa näkemään muutostarpeen ja pohtimaan uusia menettelytapoja. Toisin sanoen opetussuunnitelman laadinta nähtiin välineenä muuttaa opetuksen laatua ja opettajan roolia. Ajateltiin myös, että koulun (Hämäläinen et al. mukaan 2002, 30–33) tasolla laadittuihin normeihin sitoudutaan paremmin kuin ylhäältä valmiina annettuihin ja koulun omaleimaisuus voidaan perustaa henkilöstön vahvuuksiin sekä tuottaa ratkaisuja yhdessä oppilaiden ja heidän vanhempiensa kanssa.

Akvaarioajattelun mukaan tavoitteena oli kehittää opetussuunnitelmaa jatkuvana prosessina. Mutta koulujen erilaistuminen ja opetussuunnitelmien ja opinto-ohjelmien yksilöllistyminen vaativat myös valtakunnan tason standardointia. Uudeksi (Syrjäläinen 1994/A11, 18) haasteeksi nousi sekä valtakun-

nan tason että paikallisen tason arvioinnin kehittäminen. Tavoitteena oli luoda pohjaa koulun toiminnan tavoitteelliselle kehittämiselle ja suunnata kehitystä. Valitun (Korkeakoski 2005, 188) koulutuspolitiikan eli päätösvallan merkittävän delegoinnin luonnollinen seuraus oli arvioinnin säädöspohjan uudistus (1998).

Koulukohtainen opetussuunnitelmaprosessi käynnisti lähes kaikissa lukioissa arvokeskustelun (Jääskeläinen 2003, 30), johon saattoi liittyä koulun toiminta-ajatuksen, profiilin ja koko sivistystoimen vision ja mission pohdinta. Ennen akvaariokokeilua (Kuusela 2003, 209–210) kasvatusfilosofiset pohdinnat oli käyty hallinnollis-poliittisella tasolla ja komiteoissa ja opettajat olivat pysyneet ”suorituspuolella”. Akvaarioprojektissa pohdintojen tuloksena ”löydetty” arvot edustivat yhteiskunnassa vallitsevia käsityksiä hyvästä ihmisestä ja koulutuksen sosiaalistamistehtävästä. Kuusela kuittaa arvokeskustelun mahdollisuudeksi ”löytää” legitimaatio omalle toiminnalle ja vakuuttua, että opettajakunnan maailmankatsomus on sama kuin opetussuunnitelmaan kirjattu. Hän huomauttaa, että eettisen pohdinnan olisi pitänyt ulottua toteutettavaan opetukseen, sen sisältöihin ja tiedollisiin tavoitteisiin. Toisin sanoen olisi pitänyt pohtia, juontuvatko oppiaineet ja sisällöt ”löydetystä” arvopohjasta ja maailmankuvasta ja millä tavoin tiedollinen kasvatus voi puolestaan rakentaa ja eheyttää arvopohjaa ja maailmankuvaa.

Olen samaa mieltä Kuuselan kanssa siitä, että on tärkeää ulottaa reflektointi koskemaan oppiaineita ja niiden sisältöjä suhteessa arvopohjaan ja päinvastoin. Mutta kokemukseni mukaan arvokeskustelun käyminen oli olennainen osa koulukohtaista opetussuunnitelmaprosessia. Syksystä 1992 (Kunnari, 1994, 80–89) Kolarin lukio osallistui Sodankylän akvaariolukion kumppanina opetussuunnitelmamateriaalin kehittämistyöhön. Käynnistimme koulussamme koko lukuvuoden kestävä arvokeskustelun. Toisin sanoen pohdimme yhdessä, erilaisissa kokoonpanoissa, koulun sisällä ja sidosryhmiensä kanssa, mitä ihanteita tunnistamme kulttuurissamme ja ajattelussamme ja mitä ihanteita toteutamme arkityössä. (vrt. Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 15). Prosessin tuloksena kehitimme arvopohjaikkunan. Tätä ikkunaa hyödynsimme, kun suunnittelimme uuden opetussuunnitelman kurssien sisältöjä ja niihin sopivia opetusmenetelmiä. Lukuvuoden 1993–1994 kokemuksemme mukaan arvoikkuna oli hyödyllinen työkalu. Yksi osoitus sen toimivuudesta olivat opiskelijoidemme kotimaisille ja ulkomaalaisille vierailijoille valmistelemat koulumme toimintaan liittyvät esitykset, jotka opiskelijat jäsenivät arvoikkunan avulla.

Seuraavassa alaluvussa tarkastelen tutkimuksen valossa tämän lukiouudistus kakkosen onnistumista.

3.4.2 Vuoden 1994 opetussuunnitelmauudistuksen arviointia

Selkeä ero vuoden 1985 perusteiden kasvatustavoitteisiin (Etelälahti et al. 1995, 23) on vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteissa näkyvä tietoisuus toiminnan arvoperustasta:

”Kaikki inhimilliset ratkaisut ovat perimmältään arvosidonnaisia. Muuttuvassa yhteiskunnassa tarvitaan avaraa, eri näkökulmista lähtevää asioiden punnitsemista. Arvoperustan jäsentyminen edellyttää kouluyhteisöltä eettistä pohdintaa ja arvokeskustelua.” (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 9).

Etelälahti et al. 1995, 23

Uudistunutta opetussuunnitelma-ajattelua osoittaa myös vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman perusteiden kirjaus (Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994, 11), jossa aikaisempaa opetussuunnitelmien laadinnan pohjana käytettyä tavoiteoppimisen teoriaa arvioidaan tehottomaksi, koska sen perustana oli ollut muuttumaton tavoitehierarkioiden jäykistämä malli. Uuden ajattelun mukaan opetussuunnitelman laadinta on sen sijaan dynaaminen prosessi, jossa suunnitelmaa uudistetaan jatkuvan arvioinnin ja ympäristön muutosten pohjalta. Laadinnan perustaksi määritellään edelleen valtakunnalliset tavoitteet ja kehittämisvelvoite, mutta tavoitteet eivät saa kahlita kouluja, vaan niiden tulee antaa suunta. Koulujen harkitaan jää tavoitteiden täsmentäminen ja päättäminen keinoista, joilla tavoitteet saavutetaan.

Helsinkiläisten (Syrjäläinen 1995, kuvailulehti) lukiodien opettajien ja rehtoreiden näkemykset ja kokemukset koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutumisesta lukuvuoden 1994–1995 ajalta osoittautuivat hyvin negatiivisiksi. Raportin mukaan lisääntynyt työmäärä oli ajanut monet opettajat lähelle loppuun palamista ja ylioppilastutkinto raamitti edelleen koulutyötä. Tutkimus osoitti (emt. 70–71), että opetussuunnitelmaprosessi ei ollut onnistunut toivotulla tavalla muuttamaan opettajayhteisön työtapoja. Tämä näkyi mm. seuraavasti: yhteinen suunnittelu ja yhteiset keskustelut eivät onnistuneet eikä niihin ollut aikaa. Päättötutkinto hallitsi edelleen lukion toimintaa ja kukin opettaja vastasi oman aineensa asiantuntijana opiskelijoidensa onnistumisesta oman aineensa osalta. Yhteisöllisyys puuttui ja opettajakokouksia leimasi lakonisuus ja hallintokeskeisyys.

Kuuselan kriittisen käsityksen (Kuusela 2003, 210) mukaan opettajien omaehtoinen opetussuunnitelmatyö lisäsi lähinnä yleissivistävän opetuksen kirjavuutta ja kilpailua, kun lukiot päätyivät erottautumaan joidenkin koulu-kohtaisten soveltavien kurssien avulla ja nostamaan profiiliaan painottamalla esimerkiksi hevoskasvatukseen ja järvipelastukseen. Kuuselan mielestä (emt. 211) näyttää siltä, että uudistus jäi marginaaliin, koska luokatonta järjestelmää ei nähty opetussuunnitelmallisena kysymyksenä. Toisin sanoen luokattuus ei ulottunut opetukseen, vaan jäi mekaaniseksi organisaatioasiaksi.

”Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä” -raportin (Mehtäläinen 1998, 5–6) aineisto koostuu kevään ja syksyn 1996 välisenä aikana hankituista opettaja- ja opiskelijahaastatteluista. Raportin mukaan erityisesti opiskelijat olivat tyytyväisiä ja arvostivat koulujen vapautta, hyvää ilmapiiriä ja joustavuutta. Luokattoman (emt. 1998, 20) lukion kehittämistarpeita tarkastellaan kolmesta näkökulmasta. Ensimmäisessä näkökulmassa painottuu lukion kehittäminen lukiona, siis ensisijaisesti ylioppilastutkintoon johtavana kouluna, jolloin kehittämisessä painottuu opintojen ajallinen ja sisällöllinen variointi ja ylioppilaskirjoitusten rytmittäminen henkilökohtaisella tasolla. Tällöin perusedellytyksiä ovat mahdollisuus suorittaa kursseja mahdollisimman vapaassa järjestyksessä, opiskelijoiden etenemisen seuranta ja tukeminen sekä pulpesta riippumattomat työ- ja suoritustavat.

Toinen näkökulma koskee lukiota osana koko peruskoulutusjärjestelmää eli Mehtäläisen termien (emt. 20–21) ’lukiota tavoitteiden ja oppilaitosten verkoissa’. Tässä tapauksessa opiskelijoiden tavoiteasettelu näyttäytyy moninaisempana. Osa tähtää selkeästi ylioppilastutkintoon ja myös uravalinta on selkiintynyt, osa tähtää ylioppilastutkintoon, mutta uravalinta on vielä selkiintymätön, mutta osa on tullut lukioon ilman vakavia aikeita ja ylioppilastutkinto siintää kaukana. Mehtäläinen toteaa, että jos lukio, jonka opiskelijoiden motivaatio vaihtelee kuvatulla tavalla, toimii niin kuin ’lukio lukiona’, se edellyttää jatkuvaa kannustusta, seurantaa ja tukiovetusta. Lisäksi kurssitarjontin on rakennettava siten, että ne kurssit, joista opiskelijat todennäköisimmin saavat nelosia, toistuvat riittävän usein, jotta etenemisesteiset voivat edetä opinnoissaan. Jos tällaisten lukioiden periaatteena on pitää huolta kaikista opiskelijoista, jotta heikoimmatkin ja motivoitumattomatkin saavat ylioppilastutkinnon, tulos näkyy todennäköisesti sijoittumisena ranking-listojen alapäähän.

Jos tällaisilla lukioilla (emt. 21) on mahdollisuus verkostoitua ympäristön muiden oppilaitosten kanssa, niin lukioon ’ajautuneille’ saatetaan löytää soveltuvia ja innostavia, mielekkäitä sekä jatko-opintojen kannalta hyödyllisiä kurssikombinaatioita. Tällaisessa tapauksessa luokattomuutta voi hyödyntää mahdollisuuksien avartajana. Myöhempi, syksyllä 1998 tehty helsinkiläisiä lukio-opiskelijoita ja opinto-ohjaajia koskeva tutkimus (Mehtäläinen, & Halonen 1999, tiivistelmä) osoitti, että noin viidennes lukiolaisista koki opiskelun pakkopullana, tosin koulukohtaiset erot olivat selkeät.

Kolmannessa näkökulmassa tutkija (Mehtäläinen 1998, 23–25) pohtii lukion kehittämistä laatu-näkökulmasta. Hän toteaa, että vaikka luokattomassa lukiossa opiskelija oppii itseohjautuvaksi ja valintamahdollisuuksien ansiosta sitoutuu ja motivoituu aiempaa paremmin opiskeluun ja ottaa vastuuta opiskelustaan, itse opetusta ja opiskelua luokaton systeemi ei muuta, vaan muutos riippuu yksittäisistä opettajista ja heidän käytännön mahdollisuuksistaan sekä opetussuunnitelmassa lukiolle asetetuista tehtävistä. Nämä tehtävät ovat hämmästyttävän laajat. Lukion opiskelijoilleen tarjoamaan yleissivistykseen sisältyy tietojen lisäksi mm. tiedon muodostus-, hallinta- ja käyttötaitoja sekä elinikäisen henkisen kasvun tukemista ja opiskeluvälmiuksien syventämistä.

Tutkija korostaa, että sekä lukio-opiskelussa että päättökokeessa pitäisi panostaa tiedon muodostukseen ja omaksutulla tiedolla operointiin.

Vuoden 1994 lukion opetussuunnitelman kurssit (emt. 25–26) olivat tutkijan mukaan tietomäärältään ”turboahdettuja”, ja tämä ahtamisilmiö oli liittynyt myös aikaisempiin oppimääriä koskeviin uudistuksiin. Käsitteellistämisen sijasta kurssit on rakennettu faktojen muistamisen varaan. Seurauksena saattaa olla, että opinnot pirstaloituvat entisestään, mikä heikentää oppimisen laatua. Tutkija toteaa, että pirstaloitumisen ongelman ja uhan välttämiseksi kurssit tulisi suunnitella selkeästi muutaman perusasian varaan karsimalla ainesta, joka ei olennaisesti valota keskeisen sisällön ymmärtämistä suhteessa todellisuuteen. Määrää vähentämällä tehtäisiin tilaa asian ajatukselliselle halutuudolle ja sen edellyttämälle työtavalle. Keskittyminen muutamaa perusasiaan ja niiden välisiin suhteisiin helpottaisi luokattoman lukion edellyttämien itsekantavien kurssikokonaisuuksien rakentamista ja loisi kurssisuunnitelmaan opiskelijoiden ajattelun käytön edistämiseksi välttämättömän, selkeän ja tietoteoreettisen perustan, joka opetustilanteessa kääntyisi oppimiskäsityksen edellyttämäksi kokonaisuuksien hallinnaksi.

Luokatonta lukiota ja sen opetussuunnitelmaa kehitettäessä (emt. 32) on tärkeää, että tavoitteenasettelu ja käytännön toimet voivat olla eri lukioissa perustaltaan erilaisia. Tutkija muistuttaa, että myös joustavuuteen, yksilöllisyyteen ja vapauteen liittyvä kenttä on sekä tarkoituksiltaan että tavoitteitaan laaja. Tästä kentästä hän nostaa olennaisina esiin seuraavat kehittämisen osa-alueet:

”Lukujärjestystekniikan hiominen ja kurssien sisällöllinen kehittäminen mahdollistamaan tarvittaessa sekä sisällöllisesti että ajallisesti tarkasteltuna hyvinkin yksilölliset ja monipuoliset valinnat.

Edelliseen liittyen opinto-ohjausjärjestelmän kehittäminen tukemaan opiskelijoiden tarkoituksenmukaisia valintoja.

Ryhmänohjausjärjestelmän ja koulun sisäisen tiedonkulun hiominen helpottamaan luokattomuuden käytännön toteutusta.

Sekä opettajien että opiskelijoiden työskentelytapojen monipuolistaminen tukemaan yksilöllisiä valinnanmahdollisuuksia (itsenäinen työskentely, projektit ja portfoliot).

Oppilaitosten yhteistyön lisääminen valintojen ja valintareittien monipuolistamiseksi.

Lukion kehittäminen oppimisympäristönä mahdollistamaan komplisoitujen ongelmien tunnistamista ja ratkaisemista sekä lisäämään vuorovaikutusmahdollisuuksia.”

Yksilöllisyyden (emt. 82) toteutuminen opetuksessa ja oppimisessa edellyttää muutosta mm. koulun toimintakulttuurissa. Luokattoman lukion syvimpään olemukseen eli monimuotoisuuden toteuttamiseen vaikuttavat keskeisesti sekä koulutuspolitiikan arvo- ja normiperusta että myös paikalliset tarpeet. Oma osuutensa on myös talouspolitiikalla. Mutta mikäli oppimisen laatua halutaan kehittää, niin yleiset lähtökohdat ja toimintaperiaatteet on haettava oppimiskäsityksestä ja tietoteoriasta. Mehtäläinen nostaa esiin myös ihmiskäsityksen. Mielestäni valtaosa edellä mainituista Mehtäläisen esiin nostamista lukion kehittämistarpeista näkyi vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessissa ja sitä ohjaavissa koulutuspoliittisissa linjauksissa.

Opetusministeriön (Lindström 2000, 5) ja Opetushallituksen vuoden 1999 tulossopimuksessa annettiin Opetushallituksen tehtäväksi selvittää luokattoman lukion toimivuutta. Selvitys kuvaa maamme lukiolaitoksen tilaa luvun vuoden 1999–2000 mukaisena. Opetushallituksen kyselyyn (Opetushallituksen lukiopalvelut -yksikkö 2000, 75) vastanneista suurin osa näki luokattomassa lukiossa enemmän etuja kuin haittoja. Tosin luokattoman työskentelyn ja toimintaympäristön moninaisuutta heijastelee se, että eräät luokattomuuteen liittyvät piirteet on mainittu sekä etuina että ongelmakohtina. Etuina nousivat esiin mm. yksilöllisyys, joustavuus, koulutustarjonta, luokalle jäämättömyys, yhteisön lisääntyminen sekä opiskelijoiden itsenäistyminen ja vastuuseen kasvaminen. Myös kurssien uusimismahdollisuutta pidettiin etuna. Ongelma-alueita olivat erityisesti opinto-ohjaukseen ja opintojen seurantaan liittyvät kysymykset sekä opetusryhmien vaihteleva kokoonpano ja ryhmäytymisongelmat.

Merkille pantavaa on (emt. 75), että lähes neljäsosa vastaajista toi esiin heikkojen opiskelijoiden ongelmat, vaikka luokatonta lukiota ei pidettykään pelkästään hyvin menestyneiden opiskelijoiden kouluna. Huolenaiheena nousi esiin myös opiskeluajan pidentyminen. Luokattoman opiskelun katsottiin sopivan kieliin, matematiikkaan ja liikuntaan muita oppiaineita huonommin.

Kyselyyn (Iivonen 2000, 29) vastanneista neljä viidesosaa katsoi luokattomuuden muuttaneen opettajan ammattiroolia. Yleisimmin muutos nähtiin opettajan tehtävän muuttumisena ohjaajaksi ja työn painottumisena ohjaajan tehtäviin. Työmäärän nähtiin lisääntyneen ja työnkuvan laajentuneen yli oman oppiaineen. Vastauksissa tuli esiin myös sekä opettajien välisen että opettajien ja opiskelijoiden välisen yhteistyön lisääntyminen.

Tarpeeseen käynnistää uusi opetussuunnitelman perusteiden uudistamisprosessi vaikutti sekä lukion toimintaympäristön nopea muutos että vuoden 1999 alussa voimaan astunut lainsäädäntöuudistus. Samaa koulutusmuotoa koskevat erilliset säädökset kumottiin ja koottiin yhteen asianomaista koulutusmuotoa koskevaan lakiin ja asetukseen. Lukiota ja aikuislukiota koskevat säännökset sisällytettiin lukiolakiin (629/1998) ja lukioasetukseen (810/1998) sekä ylioppilastutkintoasetukseen (1000/1994). Uutena lakisääteisenä koulutuksen ohjauskeinona koulutusta koskevaan lainsäädäntöön sisällytettiin myös koulutuksen arviointia koskevat säädökset (Lukiolaki 629/1998, § 16)

sekä säädökset, jotka määrittivät oikeuden turvalliseen opiskeluympäristöön. (Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:27, 1).

3.4.3 Rehtorin ammattikuva luokattomassa lukiossa 1990-luvulla

Oppilaitoksen johtamisen näkökulmasta Hämäläinen et al. (2003, 13–30) luonnehtivat 1990-lukua eräänlaisena vedenjakajana rehtoriuden historiassa: normiohjauksesta tulosohjaukseen siirtyminen muutti rehtorin roolin ”käskynhaltijasta itsenäiseksi toimijaksi”. Paikallisuusperiaatteen (Mustosen 2004, 33–34) mukainen ajattelutapa ohjasi päätösvalan delegointia koulujen rehtoreille. Siis edellä mainittu uskomus, että tavoitteet saavutetaan parhaiten alueellisista ja paikallisista ja koulukohtaisista oloista nousevilla toiminta-voilla. Delegointi sekä lisäsi rehtorin tehtäviä että monipuolisti toimenkuvaa, sekä päätösvalan myötä myös helpotti ja nopeutti rehtorin työtä. Päätösvaltaa lisäsi myös vuoden 1993 valtiosuusjärjestelmä, joka tosin edellytti myös osaamista ja sosiaalisia taitoja. Olen samaa mieltä Mustosen (emt. 34) kanssa, että mahdollisuus siirtyä luokattomaan lukiojärjestelmään lukuvuoden 1994–95 alusta vahvisti rehtorin asemaa ja vastuuta suhteessa koulun kehittämiseen. Perustelen tätä erityisesti sillä, että rehtorin rooli yhteistyön rakenteiden luoja ja kehittäjänä korostui, kun luokattomuus rikkoi pysyvät opetusryhmät ja vaati opettajilta aikaisempaa enemmän yhteistyötä ja opiskelijoiden etenemisen seurantaa.

Koska hajauttamisen uskottiin lisäävän rehtorin merkitystä kouluyhteisössä (Syrjäläinen 1994/A2, 11), Opetushallitus päätti suunnata valtaosan täydennyskoulutusresurssista koulun johdon koulutukseen. Alava (2004, 66) korostaa, että 1970-luvun rehtorikoulutuksen lyhytkurssit ovat parin vuosikymmenen kuluessa muuntuneet yliopistojen täydennyskoulutusohjelmiksi tai johtamisen erityisammattitutkinnoksi ja että merkittävää työtä rehtorikoulutuksen järjestäjänä on tehnyt Opetusalan koulutuskeskus. Vuonna 1996 käynnistyivät ensimmäiset vähintään 15 opintoviikon laajuiset yliopiston järjestämät opetushallinnon opinnot Jyväskylän yliopistossa ja jatko-opinnoiksi tarkoitetut aineopinnot alkoivat vuonna 1999.

Hajauttaminen asetti rehtorille uusia vaatimuksia. Stålhammar (1994, 14) kehitti tähän uuteen tilanteeseen pedagogisen johtamisen viisitasoisen mallin. Ensimmäisellä tasolla (emt. 18) rehtori pyrkii varmistamaan ensinnäkin sen, että tehdyt päätökset edistävät tavoitteiden saavuttamista. Toiseksi hän pyrkii irrottautumaan hallintorutiineista mahdollisuuksien mukaan. Toisella tasolla hän luo koululle positiivisen ja vahvan imagon ja turvaa näin pysyvyyttä, mutta on kuitenkin myös avoin muutoksille. Kolmannella tasolla rehtori tukee opettajia yksilöinä kehittämään työtään. Neljännellä tasolla hän luo innovatiivisen ilmapiirin, mikä tarkoittaa että opettajakunnalla on mahdollisuus ja halu keskustella omista ideoistaan. Tällä tasolla tavoitteena on paremman oppimisen kehittäminen. Viides johtamisen taso edellyttää rehtorilta kykyä

muotoilla, tulkita, arvioida ja välittää tietoa koulun tavoitteista sekä kykyä muuttaa yleistavoitteet arjen käytännöiksi. Rehtorin ammattikuvan näkökulmasta, mallin noudattaminen edellyttää jatkuvaa toiminnan arviointia ja kehittämistä, visiointikykyä ja kykyä artikuloida visio, kykyä kuunnella, tukea, kannustaa ja hyödyntää opettajien osaamista, kykyä nähdä, mikä on säilyttämisen arvoista, ja kykyä uudistaa. Merkille pantava ammattitaidon vaatimus on myös hallintorutiineista irrottautuminen mahdollisuuksien mukaan, mikä tulkintani mukaan käytännössä tarkoittaa delegointia apulaisrehtorille tai avustaville opettajille.

Stålhammarin malliin sisältyvät ammattitaitovaatimukset näkyvät myös Taipaleen (2000, 91) pohjoismaisesta johtamisdiskurssista kokoomassa koosteessa, jonka mukaan koulunjohtamiskontekstissa korostuu perinteisten hallintorutiinien ohella rehtorin visiointikyky, karismaattisuus ja kyky saada alaiset sitoutumaan tavoitteisiin, joiden avulla visio pyritään saavuttamaan. Myös rehtorin vastuu tuloksista ja niihin liittyvä toiminnan jatkuva arviointi liitetään rehtorin ammattikuvaan. Taipale arvioi, että tällainen vahvan pedagogisen johtajuuden käsite ei kuitenkaan juuri poikkea alan kirjallisuuteen jo 1960-luvulla tulleesta käsitteestä 'instructional leadership', joka vivahte-eroja lukuun ottamatta on säilynyt lähes samana vuosikymmeniä. Taipaleen mukaan tämä johtuneee siitä, että rehtorit eivät yleensä johda oppilaitoksiaan näitä peruskriteereitä täyttäen, vaan hoitavat hallintorutiinit ja jättävät pedagogisen kehittämisen opettajille. Taipale viittaa mm. Vahervan (1984), Stålhammarin ja Erätuulen ja Leinon (1992) tutkimuksiin, joita on lyhyesti käsitelty edellä alaluvussa 3.3.2 ja jotka osoittivat, että oli kysymys myös puutteellisista johtamisvalmiuksista ja vallitsevasta koulukulttuurista.

Rehtorin ammattikuvan muutosta heijastaa myös se, että Helsingin opetustoimessa käynnistettiin 1990-luvun alussa pitkäkestoinen johtamisvalmennuskoulutus eli JOVA, jonka aikana uusia rehtoreita valmennettiin mm. tarkastelemaan johtamista ja esimiestyötä ammattina ja tutkimaan johtamista ja johtajuutta mm. hyödyntäen *Peer-assisted leadership* -menetelmää. Tässä koulutuksessa ei käsitelty hallinnointiin liittyviä rutiineja, vaan ohjelmaa kehitettiin koko ajan suhteessa toimintaympäristön muutokseen. Osallistuin johtamisvalmennuksen toiselle kurssille, jonka annin koin ammatillisen kasvun näkökulmasta erittäin suureksi, koska koulutukseen sisältyi sekä yksilö- että ryhmäreflektointia ja etenkin koulutuksen antamia valmiuksia saattoi hyödyntää ja siirtää oman koulun johtamiseen ja kehittämiseen.

Suomessa (Simelius 2003, 32–33) yritykset ja julkishallinto ottivat 1980-luvulla käyttöön tavoitejohtamisesta kehitetyn tulosjohtamisen, jonka suosiotaan vaikutti selkeä pragmaattinen perusidea, soveltuvuus erilaisiin työyhteisöihin ja kokonaisvaltaisuus. Julkishallintoon soveltaminen on aiheuttanut myös vastustusta, josta osa on ilmennyt muutosvastarintana, osa tutkimuksiin pohjautuvana kritiikkinä ja arviointina. Lonkilan mukaan (1990, 81) talouselämän johtamismallit eivät sovi suoraan koulun käytäntöihin, mutta paremman puutteessa koulu on lainannut käsitteitä. Perinteisen toteuttamisjohtamisen muuttaminen tulosjohtamiseksi vaati koulunjohtajilta uutta ajattelutapaa,

mikä tarkoitti järjestelmällisen kehittämisajattelun omaksumista. Tällä oli puolestaan vaikutuksensa koulun suunnitteluun. Jotta koulu tuottaa hyviä ja jatkuvasti paranevia tuloksia, johtajan on aktivoitava ja sitoutettava työyhteisö uuteen ajattelutapaan.

Tähän (emt. 82) koulun tulosjohtamisen strategiaan kuuluu olennaisena osana visioajattelu. Lonkila määrittelee vision näyksi tai kuvitelmaksi tai ideaksi koulun kehittämisen suunnasta ja menetelmistä. Vision avulla kouluun luodaan aktiivisuutta, viihtyvyyttä ja yhteishenkeä sekä pyritään saavuttamaan opetussuunnitelman mukaiset tavoitteet aikaisempaa paremmin. Tulosjohtamisen (emt. 83–93) tärkein elementti on jatkuva suunnittelu, jonka peruskaava nykytilan arviointi – toimintasuunnitelma – toteutus – seuranta sopii hyvin myös rehtorin johtamaan opetussuunnitelman kehittämistyöhön. Muita tärkeitä strategisen suunnittelun tehtäviä on työyhteisön toimintojen kehittäminen, esim. kehittämislinjaukset, joista päättämiseen kouluyhteisön kaikkien jäsenten tulisi aktiivisesti osallistua sekä sitoutua linjausten mukaiseen koulutyön kehittämiseen. Muita tulosjohtamiseen liittyviä strategisen suunnittelun elementtejä ovat kokeilu- ja tutkimustoiminta sekä kehittämiskouluus.

Vuoden 1998 koululakiuudistuksessa vähennettiin suoraan rehtorille kuuluvia tehtäviä (Lukiolaki 629/1998; Lukioasetus 810/1998). Muutoksen jälkeen kunnat ovat määritelleet johtosäännöissä tai vastaavissa sääöksissä rehtorin tehtävät ja mahdollisen lukion johtokunnan tehtävät ja antaneet mahdolliset strategisen johtamisen raamit ja ohjeet. Luokattoman lukion toimivuus vuonna 1999 -selvityksen tulos osoitti (Iivonen 2000, 28), että erilaiset hallintotehtävät näyttäivät työllistävän rehtoria. Väittämään, ”voiko rehtori luokattomassa lukiossa keskittyä luokallista lukiota paremmin pedagogiseen johtamiseen”, yhtyi 25 % vastaajista, eri mieltä oli noin 41 % ja noin 34 % ei ottanut kantaa väittämään.

Vastausten suuri hajonta herättää kysymyksen, toimiko valtaosa luokattoman lukion rehtoreista vallan kasvusta ja kehittämismahdollisuuksista huolimatta edelleen pääosin hallintotehtävien tasolla, kun siirryttiin 2000-luvulle?

3.5 Yhtenäisyyttä palauttavaa strategiaa hyödyntävän ohjauksen ja lukion rehtorin ammattikuvan pääpiirteitä 2000-luvun alkuvuosina

3.5.1 Yhtenäisyyden palautusta ja yhteistyötä

Opetusministeriö asetti elokuussa 2001 Lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmän laatimaan ehdotukset, joiden pohjalta valtioneuvosto antoi asetuksen (955/2002) lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tunti-jaosta (Opetusministeriön työryhmien muistioita 9:2002, kuvailulehti; 19–

25). Aikaisempaan tuntijakoasetukseen verrattuna uutta on, että tuntijaon lisäksi valtioneuvostolla on toimivalta säätää myös lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallista tavoitteista. Asetusluonnoksen laatimisen lähtökohtana olivat lukiolain (Lukiolaki 629/1998, § 2) tavoitteet, joiden mukaan lukiokoulutuksen tulee tukea opiskelijoiden kasvamista hyviksi, tasapainoisiksi ja sivistyneiksi ihmisiksi ja yhteiskunnan jäseniksi sekä antaa opiskelijoille jatko-opintojen, työelämän ja harrastusten sekä persoonallisuuden monipuolisen kehittämisen kannalta tarpeellisia tietoja ja taitoja sekä tukea opiskelijoiden edellytyksiä elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen elämän aikana. Lukion tulee olla nuorten lukiokoulutuksessa yhteistyössä kotien kanssa.

Tehtävänä oli laatia ehdotukset, joiden perusteella valtioneuvosto voi päättää lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta. Toimeksiantonsa mukaisesti kehittämistyöryhmä korosti lukiokoulutuksen yleissivistävää luonnetta, kiinnitti huomiota opiskelijoiden tarvitsemiin tarpeellisiin tietoihin ja taitoihin sekä lukion kehittämiseen avoimena, myönteisenä ja turvallisenä opiskeluympäristönä. Ehdotuksensa tuntijakoa koskevassa osassa työryhmä ehdotti vain vähäisiä muutoksia vuodelta 1993 peräisin olleeseen tuntijakoon, koska ao. tuntijakoa oli pidetty pääsääntöisesti hyvin toimivana ja luokattomana lukioon sopivana.

Työryhmä ehdotti yhden psykologian ja historian ja yhteiskuntaopin syventävän kurssin muuttamista pakolliseksi ja syventävinä kursseina tarjottavien kurssien kokonaismäärää lisättäväksi yhteensä viidellä. Kurssilisäystä työryhmä perusteli 2000-luvun uusilla haasteilla, jotka edellyttävät yleissivistyksen vahvistamista. Yleissivistyksen syventäminen oli perusteena myös siirtymisessä koulukohtaisesta valinnaisuudesta valtakunnallisesti määriteltyn valinnaisuuteen. Tässä on yksi näkyvä esimerkki keskitetyn ohjauksen tiukentumisesta. Uusista valtakunnallisista syventävistä kursseista valtaosa on reaaliaineiden kursseja, joita lukioden pitäisi tarjota opiskelijoille aikaisempaa enemmän ja tiheämmin, koska opiskelijoilla on oltava mahdollisuus osallistua ainereaalikokeeseen sekä syksyisin että keväisin. Käytännössä koulukohtaisen valtakunnallisen yhtenevyyden lisääminen on iso käytännön haaste erityisesti pienille lukioille, mutta se muuttaa myös suurten lukioden kurssitarjotinkäytäntöjä ja säteilee sitä kautta rehtorin työhön ja myös lukion ilmapiiriin, kun joudutaan jakamaan tuntikehystä uudella tavalla.

Ehdotuksessa painotetaan, että tiedon lisäksi yleissivistyksen osana korostuvat keskeiset oppimis- ja muut valmiudet. Nämä valmiudet määriteltiin asetustasolla lukion toimintaa ohjaavina yleisinä tavoitteina, joiden toteutumista tulkintani mukaan tukevat myös uusien pakollisten ja syventävien kurssien sisällöt. Kaikille pakollinen psykologian kurssi tukee oppimaan oppimista ja vuorovaikutustaitoja, yhteiskuntaopin kurssi lisää yhteiskunnallisen ja taloudellisen tiedon osaamista. Biologian syventävä kurssi vastaa jatkuvasti lisääntyvän ekologisen tietämyksen tarpeeseen ja kemian syventävän kurssin tavoitteena on nostaa kemian osaamisen tasoa. Filosofian syventävän kurssin tavoitteena on mm. syventää kriittistä ajattelua. Yhteiskuntaopin syventävät

kurssit taas tähtäävät juridisen tietämyksen, Eurooppa-tietouden sekä yrittäjyyden ja taloudellisen tietämyksen lisäämiseen ja tukevat aktiiviseksi kansalaiseksi kasvamista. Opinto-ohjauksen syventävää kurssia työryhmä perusteli sillä, että lukuisissa arvioinneissa opinto-ohjaus on todettu riittämättömäksi ja että erityisesti jatko-opintoihin suuntautumista on tarpeen tukea. Kuitenkin opiskelijan oppimäärän minimikurssimäärän työryhmä ehdotti pysyttäväksi ennallaan (75).

Vuosia 2003–2008 koskevan koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman lähtökohtana on varmistaa koulutuksen perusturvan toteutuminen. Kehittämissuunnitelman painopisteitä ovat mm. koulutusjärjestelmän tehokkuuden parantaminen ja lasten ja nuorten tukeminen. Lukiokoulutusta koskevia päätavoitteita ovat nuorten koulutuksesta työelämään siirtymisen nopeuttaminen mm. opiskelijavalintoja kehittämällä, koulutuksen läpäisyä tehostamalla ja moninkertaista koulutusta vähentämällä; nuorten syrjäytymisen ehkäisy mm. tukiovetusta, erityisopetusta, opiskelija- ja opiskelijahuoltoa vahvistamalla sekä koulutustakuulla ja maahanmuuttajien koulutusta kehittämällä. Mielestäni näistä linjauksista näkyy tavoite, että opiskelijat selviytyisivät lukio-opinnoistaan kolmessa vuodessa, vaikka lukiokäyntiin voikin edelleen käyttää neljä vuotta. Toisaalta linjaukset osoittavat, että arviointien esiin nostamat kehittämistarpeet on otettu huomioon, samoin uudistuneet säädökset opiskelijoiden opintojen tukitoimenpiteistä.

Vuonna 2003 (Opetushallitus 2003, Muistio 21.5.2003, liite 1) perusopetuslakia, lukiolakia ja lakia ammatillisesta koulutuksesta ”täydennettiin siten, että aiempaa selkeämmin korostetaan lasten ja nuorten kehitykseen liittyvien vaikeuksien ennalta ehkäisemistä ja varhaista puuttumista näihin vaikeuksiin ja että edistetään hyvää oppimista sekä oppilaiden psyykkistä ja fyysistä terveyttä ja sosiaalista hyvinvointia.” Toisin sanoen lakeihin ja opetussuunnitelman perusteisiin lisättiin oppilas- ja opiskelijahuoltoa koskevat säännökset. Lasten ja nuorten turvallista opiskeluympäristöä koskevia säännöksiä täydennettiin määräyksellä laatia erillinen suunnitelma oppilaiden ja opiskelijoiden suojaamiseksi väkivallalta, kiusaamiselta ja häirinnältä sekä säätämällä järjestyssäännöt pakollisiksi. Eduskunnan helmikuussa 2003 hyväksymä laki lukiolain muuttamisesta tuli voimaan 1.8.2003.

Keskitetyn ohjauksen tiukentumisesta kertovat myös Opetushallituksen elokuussa 2003 hyväksymät Nuorten lukiokoulutuksen perusteet: ne on kirjoitettu aiempaa selvemmin normimuotoon. Ylijohtaja Lindströmin mukaan normimuoto on tärkeä erityisesti opiskelijoiden koulutuksellisen tasa-arvoisuuden ja oikeusturvan näkökulmasta (Lindström 2003, 8–9). Sen sijaan lukion päättötutkintoa koskevat uudistukset lisäsivät valinnaisuutta, kun kevästä 2005 alkaen tutkintoon pakollisesti kuuluvasta neljästä kokeesta vain äidinkielen koe on kaikille pakollinen. Yleisreaalikokeen keväällä 2006 korvannut ainereaalikoe luo painetta uudenlaiseen kurssikiertoon ja uusi teksti-taitokoe vaikuttaa äidinkielen oppimäärän sisäisiin painotuksiin verrattuna aikaisempaan äidinkielen kokeeseen.

2000-luvun alun arvioinnin lähtökohtana (Lyytinen, & Räisänen 2005, 7) ovat koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelman linjaukset. Tavoitteena on arvioinnin vaikuttavuuden lisääminen, uskottavuus ja läpinäkyvyys. Tuloksellisuuden (VNS 2/2002, 42) arvioinnin periaatteena on, että arviointi perustuu koulutuspoliittisiin päätöksiin ja saa legitimaationsa opetustoimen säädöksistä. Arvioinnin painopistealueet määritellään yleisesti valtioneuvoston hyväksymässä koulutuksen ja tutkimuksen kehittämissuunnitelmassa. Opetusministeriö päättää ulkopuolisten arviointien yleisistä perusteista. Arvioinnin tarkoitus (Silvennoinen 2005, 27) on turvata koulutusta koskevan lain-säädännön tarkoituksen toteuttaminen sekä tukea ja parantaa oppimisen edellytyksiä. Opetusministeriön yhteydessä on erillinen arviointineuvosto, joka organisoii ulkopuolisen arviointitoiminnan yliopistojen, Opetushallituksen ja muiden arviointiasiantuntijoiden verkostona. Koulutuksen arvioinnin tavoitteiksi on asetettu tiedon hankkiminen ja analysoiminen koulutuksen valtakunnallisen ja paikallisen kehittämistyön pohjaksi sekä oppimisen, opetushenkilöstön työn ja oppilaitosten kehittämisen tukeminen (Asetus koulutuksen arvioinnista 150/2003).

3.5.2 Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 valmisteluprosessi

Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen aloitusseminaarissa 7.5.2001 ylijohtaja Lindström (Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen aloitusseminaarin muistio 18.5.2001, 1–2) esitti opetussuunnitelman perusteiden uudistamistarpeelle kaksi syytä: ensinnäkin elokuun alussa 1994 voimaan astuneiden lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen jälkeisen toimintaympäristön muutoksen ja toiseksi käytössä olevien perusteiden liiallisen väljyyden, mikä vaikeutti mm. ylioppilastutkinnon tehtävien laatimista. Esimerkkinä toimintaympäristön muutosta luonnehtivista megatrendeistä Lindström mainitsi teknologisen kehityksen, globalisoitumisen, verkostoitumisen, työn uudet muodot, väestön ikääntymisen, syrjäytymisen ja kestävä kehityksen. Hän painotti, että tarkoituksena ei ole mullistaa lukion opetusta, vaan määritellä tarkemmin tavoitteet ja sisällöt, kiinnittää huomiota opettajien yhteistyöhön, opinto-ohjaukseen, syventävien ja soveltavien kurssien erojen selkeyttämiseen, oppilaitosten yhteistyöhön, työpaikalla oppimisen perusteisiin sekä kurssien numerointiin ja suoritusjärjestyksen määrittelyyn.

Samassa seminaarissa opetusneuvos Kauppinen käynnisti lukion opetussuunnitelman perusteiden yleisen osan uudistamistyön yhteistyössä laajan kenttäorganisaation kanssa. (Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen aloitusseminaarin muistio 18.5.2001, 2).

Avauspuheessaan lukion yhteistyöverkoston ja Opetushallituksen yhteistilaisuudessa 22.8.2003 ylijohtaja Lindström kuvasi 15.8.2003 hyväksytyjen

uusien nuorten lukiokoulutuksen perusteiden uudistamiseen liittynyttä kansallista verkostoitumisprosessia, jonka edetessä lopulliset, 15.8.2003 hyväksytyt nuorten lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet muotoutuivat. Prosessia ohjasi ja koordinoi sidosryhmistä koostuva, laajapohjainen ohjausryhmä, jonka alaisuudessa toiminut, Opetushallituksen virkamiehistä koostunut yleisten tavoitteiden ryhmä vastasi yleisten osioiden käytännön valmistelusta ja aikatauluttamisesta sekä puheenjohtajien kokouksista. Opetushallituksen virkamiesten vetämät 23 opetussuunnitelmaryhmää muodostuivat kuntaverkoston, tieteen ja tutkimuksen sekä opettajainkoulutuksen edustajista. Nämä ryhmät tekivät oppiainekohtaisia luonnoksia ja pohtivat oppiaineiden osioiden kehittämistä yhteisesti sovittujen linjausten pohjalta. Lisäksi kenttäverkostoon kuului lähes 70 koulutuksen järjestäjää ja 117 lukiota eri puolilta Suomea. Tämä kenttäverkosto ryhtyi 29 alueellisten vastuuhenkilöiden vetämäksi, erilaisin toimintamallein toimivaksi alueverkoksi. Nämä alueverkot mahdollistivat sen, että verkostokoulujen opettajat pääsivät vaikuttamaan sekä yleisiin osioihin että omien oppiaineidensa osioihin (Lindström 2003, 1–3).

Lindström totesi, että opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen taustalla vaikutti erityisesti valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallista tavoitteista ja tuntijaosta. Vuoden 1994 perusteisiin verrattuna hän mainitsi tarkemmin kirjatun opetussuunnitelman sisällön, opiskelijan tukemista ohjaavat asiat, kaikkien oppiaineiden pakollisten ja syventävien kurssien tavoitteet ja keskeiset sisällöt sekä kuusi valtakunnallisesti määriteltäviä aihekokonaisuutta, joiden tavoitteet on kuvattu yleisessä osassa, mutta jotka on otettu huomioon myös oppiaineiden yhteydessä. Utta on myös se, että aihekokonaisuudet otetaan huomioon ylioppilaskirjoitusten oppiainerajat ylittävissä tehtävissä. Uusi asia on myös kielten opetuksen tavoitteenasettelussa käytetty eurooppalaiseen kehittämistyöhön pohjautuva kielitaidon tason kuvausasteikko sekä määräys kuvata toimintakulttuuri. Paikalliseen opetussuunnitelmaan tuli kirjata myös kodin ja koulun yhteistyö sekä yhteistyön muiden oppilaitosten kanssa. Lindström painotti vielä, että ei riitä, että edellä mainittuja uusia asioita pohditaan ja ne kirjataan paikallisiin opetussuunnitelmiin, vaan myös toiminta- ja menettelytapoja on muutettava. Koska perusteet on laadittu sosiokonstruktiivisen oppimisnäkemyksen mukaisesti, sen on heijastuttava myös oppimistapahtumaan (Lindström 2003, 4–5).

3.5.3 Rehtorin ammattikuva alkavalla 2000-luvulla

Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) toisen pykälän ja vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteiden tavoitelauseiden mukaan lukion tulee mm. olla fyysisesti ja henkisesti turvallinen, avoin ja myönteinen opiskeluympäristö, joka mahdollistaa oppimisen ja osallisuuden sekä on avoin yhteiskunnassa ja maailmassa tapahtuville muutoksille sekä toimii yhteistyössä ympäröivän yhteiskunnan kanssa. Mielestäni asetuksen toisessa pykälässä säädettyjen ta-

voitteiden toteuttaminen organisaatiotasolla vaatii rehtorilta valmiuksia rakentaa yhteistyötä varten foorumeita ja kykyä innostaa ja sitouttaa opettajat, opiskelijat, muu henkilökunta ja sidosryhmät yhteiseen ponnisteluun lukion opiskeluympäristön kehittämisprosessissa.

Myös vuoden 2003 lukiolain velvoite laatia erillinen turvallisuussuunnitelma ja opetussuunnitelman perusteiden määräys opiskelijahuoltoon koskevista suunnitelmista sitovat rehtorin aikaisempaa enemmän suunnittelu- ja kehittämistyöhön, jossa opiskeluympäristön kehittämiseen liittyvää yhteistyötä on tehtävä sekä koulun sisällä että sidosryhmien kanssa. Jo vuoden 1994 opetussuunnitelma toi toiminnan jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin osaksi lukion arkityötä, mutta vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteisiin arviointivelvoite sisältyy vielä aikaisempaa sitovampana. Rehtorin tehtävänä on johtaa lukion vuotuista itsearviointiprosessia ja kehittää tältä pohjalta yhdessä opettajien, opiskelijoiden ja muun henkilökunnan sekä sidosryhmien kanssa jatkuvasti lukioita opiskeluympäristönä. Jokaisen (Kauppinen 2003, 73–74) lukion on vuosittain arvioitava toimintaansa ja laadittava arviointisuunnitelma, jossa määritellään arvioinnin kohteet. Suunnitelma olisi hyvä laatia useampivuotiseksi. Kiteytettynä ilmaisten: rehtorin tehtävänä on johtaa mm. edellä mainittujen suunnitelmien laatimis-, toteutumis-, seuranta ja arviointiprosesseja sekä päivittää tältä pohjalta yhdessä työyhteisönsä ja osin myös sidosryhmiensä kanssa suunnitelmat sekä sopia yhdessä kehittämiskohteet.

Johtajuuden uusia vaatimuksia (Alava 2004, 62–64) on mm. kartoitettu Jyväskylän yliopistossa vuosina 1994–1999. Opetus- ja taloushallinnon sekä koululainsäädännön lisäksi rehtorit nostivat esiin johtamistaidot sekä ihmis- suhde- ja vuorovaikutustaidot sekä suhdetoimintaan liittyvät taidot. Myös kunnallispolitiikan ymmärtäminen, koulutuksen arviointi ja oppilaitoksen markkinointi sekä näkemys tulevaisuuden yhteiskunnan ja työelämän vaatimuksista nähdään rehtorin peruskvalifikaatioiksi. Alavan (emt. 65) mukaan rehtorikoulutuksen tulisi painottua oppilaitosten kehittämistyöhön, jossa korostuu strateginen johtaminen, toimintakulttuurin kehittäminen sekä johtajuuden uudet vaatimukset.

OECD raporttien (2001, 2003, 2004) mukaan rehtorin on pystyttävä vastaamaan myös haasteisiin, jotka liittyvät paikalliseen, alueelliseen, valtakunnalliseen ja kansainväliseen verkottumiseen. Yhteistyöverkostot ovat tärkeitä erityisesti opetustoimen innovaatioiden, muutosten hallinnan ja uudenlaisten oppimisympäristöjen kehittämisen näkökulmasta.

Myös Joutimäki (2006, 26) kirjoittaa, että rehtorin tehtävä on oma profesionsa, jossa perinteisen hallinnon, lainsäädännön ja talousosaamisen lisäksi rehtorilta edellytetään kykyä nähdä tulevaan. Toisin sanoen on oltava visio, miten toimintoja ja henkilöstöä kehitetään siten, että oppilaitos täyttää tehtävänsä myös tulevaisuudessa. Rehtori tarvitsee siis visionointikykyä eli kykyä nähdä kaus ja valmiuksia vision toteuttamiseen eli kykyä nähdä lähelle. Visio ja sen toteuttamiseksi laadittu strategia tukevat opetus-/oppimistyön johtamista ja suuntaamista. Keskiössä on tällöin työyhteisön kehittäminen ja op-

pilaitoksen avautuminen ympäristöön, mikä edellyttää rehtorilta verkosto-osuamista.

Strategia (Näsi ja Aunola 2002, 15–17) tarkoittaa yrityksen toiminnan juonta, sen tapahtumisen punaista lankaa. Strateginen johtaminen viittaa prosessimalliin, joka suunnittelun, organisoinnin, viestinnän, motivoinnin ja valvonnan avulla ”käsittelee” strategiaa. Strategiselle johtamiselle on luonteenomaista ohjeistus, aikataulutus, kurinalaisuus ja dokumentointi. Strategisen johtamisen ydin on kokonaisuuden toiminnan mahdollisimman hyvä hallinta. Sen sijaan strategisen johtajuuden keskiö on ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa. Strategisen johtajuuden keskeisiä asioita ei voida etukäteen tarkasti ja formaalisti ohjeistaa ja luetteloida, johtajuus on tilannesidonnaisempaa ja joustavampaa kuin sen byrokraattisen sukulaisen strategisen johtamisen.

3.6 Kokoava yhteenveto

Vapaatilanmallin mukaan koulu instituutiona asettaa rajat kouluille organisaatioina. Historiallinen katsaus osoittaa, että lukioille annettu vapaa toimintatila eli lukioiden ja niiden johdon mahdollisuudet organisoida arkityötään on vaihdellut lukion kehityshistorian eri vaiheissa. Ulkoisten rajojen muotoutumiseen ovat merkittävästi vaikuttaneet vallassa olleet kouluinstituution arvopohjat ja ohjausmuodot, jotka ovat säädelleet myös rehtorin ammattikuvaa.

Muuttuvat ohjauksen sisällöt

Sarjala (2003, 21–22) toteaa, että Pekka Kuusen 60-luvun sosiaalipolitiikka -teos (1961) muokkasi mielipiteitä näkemään sosiaalimenot tuloina, jotka tukevat talouden kasvua ylläpitämällä tasaista kysyntää. Samalla logiikalla myös koulutusmenoja alettiin pitää itsensä takaisin maksavina investointeina. Tämä ajattelu näkyi myös 1980-luvulla mm. turkulaistutkijoiden (Kivinen, Rinne, & Ahola, 1989) koulutuspoliittisessa pamfletissa, jonka takakannessa koulutus määritellään pääomaksi ja sijoituskohteeksi. Kuusen teoksessa (Sarjala 2003, 21–22) hahmoteltua hyvinvointiyhteiskunnan mallia rakennettiin Suomessa parin vuosikymmenen ajan. Tämä kansallinen hyvinvointiprojekti vaati aktiivista koulutuspolitiikkaa, jonka periaatteina olivat koulutustason yleinen nostaminen, koulutuksen saatavuuden parantaminen ja opetuksen laadun turvaaminen.

Koulutuspoliittisen ilmaston (Sarjala 1981, 83, 86; Takala 1994, 21) muutos yhdistyneenä sekä innostukseen perustaa uusia oppikouluja että väestön lisääntyneeseen koulutushalukkuuteen näkyi keskikoulun käymisen kasvuna sekä keskikoulun jatkoksi perustettuina lukioasteina. Oppikoulun oppiennäytysten sisältöjä muutettiin keskushallintotasolla toimintaympäristössä tapahtuneiden muutosten mukaan, mutta tuntijakoa harvakseltaan. Oppikoulussa

oppikirjalla oli useimmiten opetussuunnitelman asema, mikä vaikutti ja vaikuttanee vieläkin lukio-opetukseen. Arvopohjana olivat tiedolliset tavoitteet ja eettiset päämäärät.

Vuonna 1954 ylioppilaskokelaita oli 4447, mutta vuonna 1969 jo 18 081 (KM 1970: A11, 47), mikä osoittaa, että sekä tavoitteeksi asetettu koulutuksen saatavuus että koulutustaso paranivat. Mikäli opetuksen laatua tarkastellaan oppimistulosten valossa, tilanne ei ollut yhtä valoisa. Oppikoulussa oli tavallista jättää oppilaita luokalle tai antaa heille ehtoja, esimerkiksi 1960-luvulla (KM 1970, 47) suoraan luokalta siirrettiin 73–76 prosenttia oppilaista ja ehtoja sai 17–19 prosenttia. Oppilaiden lisääntynyt heterogeenisyys oli yksi selitys, mutta ilmeisesti myös sekä opettajien tapa opettaa että vaativat oppiennätykset vaikuttivat tuloksiin.

1970-luvulla koulutuksellinen tasa-arvo asetettiin koulutuspolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi. Myös käsitys kasvatuksen mahdollisuuksista (KM 1973:52, 59; Sarjala, 1980, 36; Antikainen 1998, 94) muuttui aikaisempaa optimistisemmaksi, mistä seurasi, että koulutusresurssien uusjaolla uskottiin voitavan sekä kohottaa keskimääräistä koulusaavutustasoa että tasoittaa koulusaavutuseroja. Vuoden 1971 koulutuskomitea (KM 1973:52, 28) piti pahimpana eriarvoisuutta säilyttävänä tekijänä sitä, että vain osa oppilaista jatkoi yleissivistävää opiskelua lukiossa, sillä yleissivistävä opiskelu nähtiin tärkeäksi kaikissa ammateissa. Koska uuden koulutusjärjestelmän rakenteesta ja yhteisen koulutuksen pituudesta ei saavutettu yksimielisyyttä, lukiota ja ammatillista koulutusta päädyttiin kehittämään omina koulumuotoinaan. Nuorisokoulun idea jäi elämään, mitä osoittaa mm. se, että se nousi keskusteluun taas vuonna 1989.

Edellä esillä olleesta kolmesta koulutuspolitiikan periaatteesta toteutuivat 1970-luvulla koulutuksen saatavuus ja koulutustason nousu, sillä vuonna 1979 oppikouluun siirtyi peräti 48,5 prosenttia 16-vuotiaiden ikäluokasta, kun vastaava luku 1970 oli vielä 23,2 % (Sarjala 1981, 87). Kun mittariksi otetaan oppimistulokset, opetuksen laadun osalta voi todeta, että luokalle jääneiden osuus pieneni jonkin verran, mutta silti vain 60 prosenttia oppilaista suoritti ylioppilastutkinnon normaaliajassa (emt. 87). Koulutuspolitiikan keskeiseksi tavoitteeksi asetettu koulutuksellinen tasa-arvo ei keskiasteen koulutuksen osalta toteutunut, koska sekä lukion että ammatillisen koulutuksen uudistus eteni hitaasti.

1980-luvun koulutusajattelussa painotettiin koulutuksen tehokkuutta kansallisen kilpailukyvyn ehtona. Toisin (Jakku-Sihvonen 1993, 26) sanoen hyviä oppimistuloksia, onnistuneita ja laadukkaita koulutusjärjestelyjä sekä opiskelijoiden tarpeisiin vastaamista. Koska keskitetyllä kehittämisstrategialla ei ollut onnistuttu uudistamaan peruskoulujen toimintaa, hyödynnettiin ns. fenomenologista muutosstrategiaa. Sen mukaan muutos voi lähteä liikkeelle vain koulun työntekijöistä, opettajista ja johtajista, jotka vastuutetaan ja osallistetaan koulun kehittämiseen. Käytännössä strategiaa toteutettiin muuttamalla opetussuunnitelmajärjestelmää siten, että valmisteluprosessi (Kouluhallitus 1985, 5–6) mahdollistaisi koulukohtaisen kehittämisyön, jossa opettaji-

en, oppilaiden ja vanhempien toiveet omaleimaisesta koulusta otetaan huomioon. Osallisuusajattelu ulottui käytännössä koskemaan vain kuntakohtaista opetussuunnitelmaa valmistelevaa työryhmää. Merkille pantavaa on myös se, että lukion kasvatustavoitteet johdettiin laista, eikä tavoitteiden arvopohjaa ainakaan eksplisiittisesti avattu.

Koska tuntijako sisälsi vähän valinnaisuutta, omaleimaisuuden toteuttaminen jäi usein vaatimattomaksi. Kurssimuotoisuuden ja jakso-opetuksen käyttöönotolla pyrittiin luomaan aikaisempaa parempia edellytyksiä ”kokonaisvaltaiselle ja opetettavan ymmärtämistä syventävälle työskentelylle” (Välijärvi 1988, 264), mutta oppiaineiden laajuus pakotti etenemään nopeasti, joten uudistus ei poistanut perinteistä asiasisällöstä toiseen kiiruhtamista. Ulkohtaiseksi jäänyt uudistus ei toisin sanoen vaikuttanut itse oppimistapah-tumaan (emt. 265–266). Osoituksena opiskelijoiden oppimisen tukemisy-pyrkimyksestä on syytä mainita, että tuntikeyksestä piti varata tukiopetusta var-ten tietty vähimmäiskiintiö.

1980-luvulla aikaisemmin asetettu koulutuksen saatavuustavoite ylittyi tai toisin sanoen lukion käynnin hillitsemistavoite ei toteutunut, sillä vuonna 1988 (Valtioneuvoston selonteko 1989, 31) lukion ensimmäisellä vuosiluokalla oli noin 54 prosenttia 16-vuotiaiden ikäluokasta. Kymmenen vuotta ai-kaisemminhan valtioneuvosto oli asettanut tavoitteeksi, että prosenttiosuuden pitää olla alle 50.

Oppimistulosten parantaminen oli painoalueena myös 1990-luvulla. Kei-nona oli tuntijaon valinnaisuuden lisääminen, luokaton systeemi, vuorovai-kutteinen akvaario-kokeiluun pohjautuva opetussuunnitelman perusteiden valmisteluprosessi sekä opettajien osallistuminen koulukohtaisen opetus-suunnitelman laadintaprosessiin (Tuntijakotyöryhmä muistio 1992, 1; Apaja-lahti 1994, 11). Tässä prosessissa oli mm. määrä käydä keskustelua lukion arvoperustasta, tietokäsityksestä ja oppimiskäsityksestä sekä toimintaympä-ristön muutoksesta. Uuden ajattelutavan mukaan opetussuunnitelmaa uudis-tettiin jatkuvan arvioinnin ja ympäristön muutosten pohjalta dynaamisena prosessina.

Myös arvoperusta muuttui, sillä yksilöllisyys, yksilön vapaus ja autono-mia olivat tärkeämpiä kuin 1970-luvulta asti koulutuspolitiikkaa ohjannut tasa-arvo. 1990-luvulla tasa-arvo määriteltiin uudelleen. Se ei enää merkinnyt tasa-arvoa yhtenäisinä mahdollisuuksina (jämlighet som enhetlighet), siis so-siaalisten erojen tasaamisena, vaan samanlaisia mahdollisuuksia (jämlighet som lika möjligheter) kehittyä omien yksilöllisten edellytystensä ja odotus-tensa mukaan (Hämäläinen 2002, 23; Uusikylä 2003, 121; Berg 2003, 140–141); Berg 2004, 4).

Vuoden 2003 opetussuunnitelman uudistusprosessia ei enää toteutettu ak-vaarioprojektin tapaisena suljettuna kokeiluna, vaan verkostopohjaiseen työskentelyyn pääsivät mukaan kaikki halukkaat. Lisäksi Opetushallitus tuki opetussuunnitelmaprosessia mm. ops-prosessiohjaajakoulutuksella, jonka ta-voitteena oli antaa ainakin kahdelle kussakin kunnassa työskentelevälle opet-tajalle tai rehtorille valmiuksia ohjata paikallisen opetustoimen apuna kunta-

kohtaista opetussuunnitelmaprosessia. Opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen taustalla vaikuttivat erityisesti opiskelijan tukemista ohjaavat asiat, mikä tarkoittaa opinto-ohjauksen, opiskelijahuollon ja erityisen tuen käytäntöjen korostumista. Uutta ovat myös kuusi aihekokonaisuutta, joiden odotetaan toteutuvan sekä lukion toimintakulttuurissa että eri oppiaineissa ja myös oppiainerajat ylittävinä kokonaisuuksina. Merkittävä muutos on myös se, että aihekokonaisuudet otetaan huomioon ylioppilaskirjoitusten oppiainerajat ylittävissä tehtävissä. Myös määräys kuvata toimintakulttuuri on ohjauksen sisältöön liittyviä uudistuksia. Perusteet on laadittu sosiokonstruktiivisen oppimisnäkömukaisesti, ja oppimiskäsityksen edellytetään heijastuttavan myös oppimistapahtumaan (Lindström 2003, 4–5).

Muuttuvat ohjausmuodot

Tämä muuttuvien ohjausmuotojen kokoava yhteenveto perustuu johdantoluvussa (Berg 2003, 130–131) esittelemiini ohjausmuotojen tunnusmerkkeihin. 1950- ja 1960-luvun oppikoulun toimintaa ohjasi koulujärjestys (26/1872), joka oli pieniä muutoksia lukuun ottamatta voimassa yli sata vuotta. 1970-luvun ohjausmuotona oli tiukka keskusjohtoinen normiohjaus, joka peruskoulu-uudistuksen edetessä vielä tiukkeni. Sodanjälkeisille kolmelle vuosikymmenelle tyypillisenä piirteenä olivat lukuisat komiteat ja säädelty kokeilutoiminta.

1980-luvulla normiohjauksen rinnalla hyödynnettiin useita muita ohjausmuotoja. Sekä kuntatasoa että koulun tasoa voi sanoa ohjatun tavoiteohjauksella, siirtyihän tavoitteiden saavuttamiskeinosta päättäminen sekä kunnan että koulun tasolle. Yhteissuunnitteluoikeuden luokittaisin toisaalta tavoiteohjaukseksi, koska koulun tason tehtäväksi tuli etsiä keinoja asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Toisaalta sen voi nähdä myös normiohjaukseksi, koska siihen sisältyi velvollisuus osallistua yhteissuunniteluun. Koulutason lisääntynyt talousvastuu viittaa puolestaan tulosohjaukseen, samoin opetussuunnitelman (Kouluhallitus 1985, 30) perusteissa määritelty tukiopetuksen vähimmäismäärä viikkotunteina perusopetusryhmää kohti. Tuntikehysjärjestelmään siirtyminen on taas osoitus kehysohjauksesta. Keskusjohdon ote säilyi kuitenkin edelleen tiukkana: mm. opetussuunnitelmat vahvisti lääninhallituksen kouluosasto ja kouluissa käytettävät oppikirjat Kouluhallitus, joka yleis- ja ryhmäkirjeillään ohjasi edelleen tiukasti toimintaa.

1990-luvulla tulosajattelu ja laatuajattelu vahvistuivat verrattuna 1980-lukuun. Koulujen tarve profiloitua kasvoi, koska kilpailu oppilaista koveni, mikä ilmiö ei vielä näkynyt 1980-luvun omaleimaisuuspyrkimyksissä. Huoli koulutuksen laadusta konkretisoitui arvioinnin säädöspohjan uudistuksena (1998). Vaikka normiohjauksen aikaisempi asema heikkeni ja tulos- ja tavoiteohjauksen asema vahvistui, opetussuunnitelman merkitys ohjauksen välineenä laajeni. Vuoden 1994 perusteilla ilmaistiin myös koulutuksen paikalli-

sen järjestäjän tahtoa. Tämä oli uutta, sillä vuoden 1985 opetussuunnitelma oli vielä instituutiotason ohjausväline (Lindström 1994, Suomalainen lukio 1994, 9).

Uudistusta ohjasi siis ajatus paikallisen osaamisen etevämmyydestä. Paikallisen päätösvallan vahvistumisen myötä koulutuksen järjestäjätason tehtäväksi jäi etsiä keinot, joilla vastata uudistuksen läpiviemiseen laman kiristämässä taloudellisessa tilanteessa. Tulosohtaus (Opetushallitus 1994, 26–27) näkyy mm. kirjauksena opetussuunnitelman jatkuvasta kehittämisestä ja toiminnan arvioinnista osana kehittyvän kouluyhteisön toimintaa. Oppimäärien (emt. 34–106) tavoitteet olivat sitovia, yhteisten kurssien sisältökuvaukset suhteellisen väljiä ja valtakunnalliset syventävät opinnot määriteltiin pääosin otsikkotasolla ja/tai esimerkin omaisesti. Tällaisen ohjauksen tulkitsen tavoiteohjaukseksi.

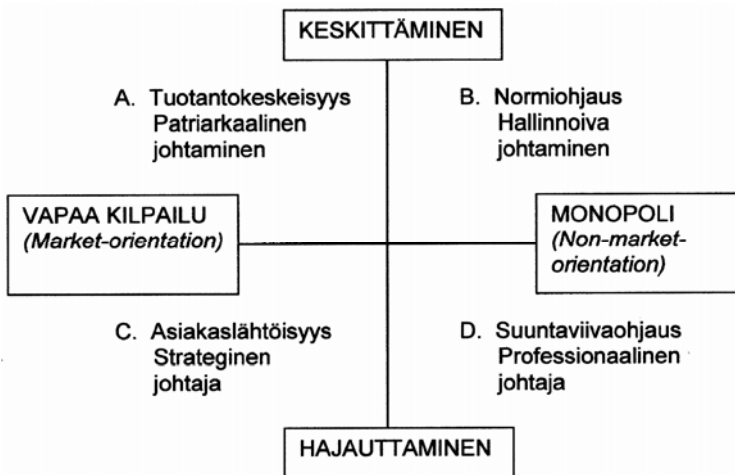
Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteet kirjoitettiin selkeästi normimuotoon. Normituksen tiukentumista perusteltiin (Lindström 2003, 8) vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteiden liiallisella väljyydellä, mistä johtui, että perusteet olivat ohjanneet lukion toimintaa vain vähän. Perusteena esitettiin myös opiskelijoiden tasa-arvoisuus ja oikeusturva. Edellisessä uudistuksessa lukiota oli muutettu rakenteellisesti poistamalla vuosiluokat, mikä lisäsi opinto-ohjauksen tarvetta. Opetushallituksen tekemä selvitys (Iivonen 2000, 22) osoittaa, että opinto-ohjauksen järjestämisessä on ilmennyt ongelmia. Asian korjaamiseksi vuoden 2003 perusteisiin on kirjattu velvoite laatia suunnitelma opinto-ohjauksen järjestämiseksi. Myös opetussuunnitelman perustana oleva lukiolaki- ja asetus uudistettiin vuonna 1998.

Normiohtaus näkyy vielä siten, että lukiokoulutuksen yleiset valtakunnalliset tavoitteet vahvistettiin asetuksella (955/2002). Myös opetussuunnitelman perusteisiin kirjattu velvoite sidosryhmätöihin ml. kodin ja koulun yhteistyö ja oppilaitosten välinen yhteistyö, velvoite laatia erilaisia suunnitelmia ja velvoite kuvata tavoitellun toimintakulttuurin pääpiirteet sekä arvioida toteutuneen ja tavoitellun toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä ovat selkeää normiohtautta. Lakisääteinen arviointivelvoite on sen sijaan sekä normi- että tulosohtautta. Kuusi aihekokonaisuutta ovat tulkintani mukaan esimerkki tavoiteohjauksesta, sillä niiden toteuttamiskeinosta päättäminen on lukioiden vastuulla.

Rehtorin ammattikuvan muutos

Katsaus osoittaa, että ennen vuoden 1994 lukiouudistusta lukioilla ei ole ollut yhtä laajaa vapautta suunnitella, toteuttaa ja seurata omaa arkityötään, koska lukioita ohjattiin keskitetysti ja ohjausmuotona oli pääosin normiohtaus, jota tosin hieman purettiin jo vuoden 1985 opetussuunnitelman uudistamisen yhteydessä. Kuvio 6 (Berg 1993, 110) havainnollistaa, miten kontrollirakenne vaikuttaa organisaation johtamiseen. Kuvion X-akseli (emt. 93–95; 104) ilmaisee organisaation ja sen ympäristön suhdetta ja Y-akseli, organisaation

sisäisen rakenteen muotoa. Kuvion neljä kenttää kuvaavat neljää erilaista organisaatiotyyppiä ja niihin liittyviä johtamisen taustaetehoja.



Kuvio 6. Kontrollisysteemi ja johtajuus (Berg 1993, 110)

Olen korvannut Bergin käyttämät ilmaisut *Market-orientation* ja *Non market-orientation* ilmaisuiilla Vapaa kilpailu ja Monopoli, joita Hämäläinen et al. (2002, 36) käyttävät osuvasti vastaavan kuvion suomennoksessaan. Monopoli (Berg 1993, 93–95) tarkoittaa valtion ohjaamaa ja kontrolloimaa kouluorganisaatiota, jonka johtajalla ei ole yritysjohtajan tavoin mahdollisuutta muuttaa nopeasti organisaationsa toimintaa eikä reagoida välittömästi toimintaympäristön muutoksiin ja asiakkaiden vaatimuksiin.

A-tapauksessa eli tiukasti (emt. 104) keskitetyissä vapaan kilpailun oloissa toimivan organisaation päätöksenteko on hierarkkista ja stabiilien olojen ansiosta johtajan ei tarvitse ottaa huomioon asiakkaita, vaan hän voi keskittyä tuotantoon. Tällaisissa staattisissa, byrokraattisissa organisaatioissa on selkeä työnjako, pysyvät tehtävät ja johtaminen on patriarkaalista. Tapausesimerkki sopii kuvaamaan muuttumattomana pysyneen oppikoulun rehtorin ammattikuva, jossa työn ydintä oli auktoriteettiin perustuva kurin ja järjestyksen pito.

B-tapauksessa (emt 105–106) organisaation toimintaa ohjaa ja valvoo valta-asemaltaan ylempi taho, jonka antamia selkeästi määriteltyjä normeja ja toimeksiantoja organisaation täytyy noudattaa/toteuttaa. Kyseessä on siis keskitetty normiohjaus, ja johtaminen supistuu hallinnoinniksi. Tällainen organisaatio toimii stabiileissa oloissa. Käytännön esimerkiksi sopii 1970-luvun

oppikoulun/lukion rehtorin ammattikuva, joka peruskoulu-uudistuksen edessä kapeni hallinnoinniksi, kun kuntatasolle lääninhallitusten kouluosastot ja koulu-toimenjohtajat ja läänin tasolle lääninhallitusten kouluosastot. Toisin sanoen rehtorit saivat toiminnan sisällöt ja muodot ylhäältä annettuina ja hoitivat koulun arkityön selkeiden ohjeiden mukaan, jotka eivät tarjonneet liikkumavaraa ratkaista asioita itsenäisesti.

Rehtorin ammattikoodin näkökulmasta rehtori ei johtanut koulua, jossa vallitsi näkymätön sopimus työnjaosta: rehtori hoiti hallinnon rutiinit ja opettajat opetuksen. Esimerkiksi Karjalainen (1991, 63) toteaa, että rehtorien mielestä opettajien työhön ”sekaantuminen” oli vaikeaa ja vastenmielistä. Koska avoin keskustelu oli vaikeaa, rehtori joko vetäytyi syrjään tai kehitteli epäsuoria vuorovaikutuksen strategioita. Tämä rehtorin ammattikuva oli hallitseva peruskoulu-uudistuksesta vuoden 1985 lukiauudistukseen ja jatkui osin 1980-luvun lopulle. Rehtori oli siis päämiehen toimeksiantojen ensimmäinen toimeenpanija, jonka autonomia oli kapea ja tietopohjaksi riitti säädösten ja ohjeiden hallinta. Tällaista kapea-alaista johtamista Berg (2003, 219) kuvaa ilmaisulla ”tulla johdetuksi”, mikä tarkoittaa, että koulun arkityötä sekä ohjaavat instituutiotason ohjeet että koulussa vallitseva kulttuuri.

D-tapauksen (emt. 106) organisaation toimintaympäristö on turbulentti ja kontrollin muotona on hajautus. Ylempi taho antaa organisaatiolle tulkinnanvaraisia ja osittain ristiriitaisia ohjeita, mikä jättää toimijoille tilaa itsenäisille, yksilöllisille ratkaisuille. Olen suomentanut Bergin tästä ohjausmuodosta käyttämän ilmaisun *guideline based control system* suuntaviivaohjaukseksi. Tällaisessa toimintaympäristössä työskentelevän rehtorin on oltava ammatillinen johtaja, joka todella johtaa kouluaan. Käytännössä tämä tarkoittaa, että koulussa tehdään tulkintoja instituutiotason ja paikallisen tason toimeksiantoista. Tältä pohjalta löydetään kehittämiskohteita, jotka auttavat valloittamaan vapaatilaa eli kehittämään arkityötä, joka aikaisempaa paremmin tukee oppilaiden oppimista ja kasvamista tavoitteiden suunnassa. Rehtorin tietope- rustaan kuuluu hallintoasioiden hallinnan lisäksi valmiuksia, joita muuttuva toimintaympäristö edellyttää. Rehtorin rooli on siis toimintavastaava johtaja.

Tapaus D kuvaa tulkintani mukaan luokattoman lukio-organisaation olosuhteita 1990-luvun keskivaiheilta alkaen. Tänä ajanjaksona normien purkaminen, hallinnon hajauttaminen ja koulujen välinen kilpailu laajensivat rehtorin toimintatilaa ja vastuuta. Toimintaympäristön rajut muutokset ja kilpailu opiskelijoista pakotti rehtorit pohtimaan, miten selvitä jatkuvassa muutos- ja kilpailutilanteessa, mikä merkitsi, (Hämäläinen et al. 2002, 26–27), että rehtorin tuli luoda myönteistä julkisuuskuvaa, suostua julkiseen arviointiin ja organisoida koulutyö säästötoimista huolimatta.

Pedagoginen johtajuus nousi keskusteluun jo keskitetyn ohjaussysteemin vallitessa 1980-luvulla, mutta tuolloin useimmilta rehtoreilta puuttui valmius johtaa muutosta ja opettajilta halu osallistua rehtorivetoiisiin muutoksiin (Hämäläinen et al. 2002, 18). Rehtorin tehtävä pedagogisena johtajana oli ja on edelleen pitää huolta siitä, että opettajilla on edellytykset kehittää käytäntöjään. Käytännössä on kyse sekä pedagogisen keskustelun mahdollistamis-

ta että osaamisen kehittämisestä. Näitä taitoja tarvittiin 1990-luvulla ja niitä tarvitaan edelleen 2000-luvulla. Vaikka vuoden 2003 opetussuunnitelmauudistuksessa normeja tiukennettiin, rehtorilla on edelleen toimintatilaa ja lukio-organisaatiolla vapautta päättää keinoista luoda opiskeluympäristö, joka mahdollistaa oppimisen, osallisuuden ja tukee vuorovaikutteisuutta. Tosin opetussuunnitelmauudistuksen velvoitteet laatia erilaisia suunnitelmia vievät rehtorin aikaa, mutta samalla ne pakottavat priorisoimaan ajankäyttöä ja suuntautumaan keskeisimpiin johtajuusalueisiin delegoimalla tehtäviä apulaisrehtorille ja asiantuntijaorganisaation osaajille.

C-tapauksen (emt. 105) organisaatio toimii turbulenteissa oloissa ja johtajan on kiinnitettävä huomiota asiakkaiden vaatimuksiin, koska organisaation olemassaolon ehto on valmius vastata nopeasti ympäristön muutoksiin ja asiakkaiden vaatimuksiin. Tämä edellyttää joustavaa, hajautettua päätöksentekoa ja organisaatorakennetta. Toimintaa ohjaa siis asiakaskeskeisyys. Tällaisen organisaation johtajalla on valmius strategiseen johtajuuteen ja kyky johtaa muutosta. 2000-luvulla lukioden on organisaatioina aikaisempaa enemmän otettava opiskeluympäristön kehittämistyöhön mukaan asiakkaat, siis opiskelijat, heidän huoltajansa ja sidosryhmät sekä huolehdittava sekä kansallisesta että kansainvälisestä verkostoitumisesta. Esimerkiksi virtuaaliset opiskeluympäristöt haastavat rehtorit yhdessä opettajayhteisönsä kanssa kehittämään verkkokursseja ja hoitamaan yhteistyötä kumppanien kanssa myös virtuaalisesti.

Kehittämissuunnitelmia tehdessään 2000-luvun lukioden on rehtorinsa johdolla tärkeää pohtia keinoja vastata edellä esillä olleisiin Mehtäläisen (1998, 32) esiin nostamiin kehittämishaasteisiin ja etsiä niihin ratkaisua tukemalla oppimista, hyvinvointia ja vuorovaikutteisuutta. Tuen näkökulmasta avainasemassa ovat opinto- ja ryhmänohjaus sekä opiskelijahuolto. Haasteena on myös kurssitarjottimen rakentaminen sellaiseksi, että se mahdollistaa sekä yksilölliset ja monipuoliset valinnat että oppilaitosten välisen yhteistyön. Oppimisen laadun näkökulmasta on tärkeää, että opetuksen yleiset lähtökohdat ja toimintaperiaatteet ovat kunnossa. Kiteytetysti voi sanoa, että 2000-luvun rehtorilta vaaditaan hallinnon, lainsäädännön ja talousosaamisen ohella vielä aikaisempaa enemmän ihmissuhde- ja vuorovaikutustaitoja sekä visiointikykyä ja vision toteuttamisen edellyttämiä strategisen johtamisen taitoja.

3.7 Helsingin kaupunki lukiokoulutuksen ohjaajana

Helsingin kaupungin opetuslautakunta, sen suomenkielinen ja ruotsinkielinen jaosto sekä lautakunnan alainen Helsingin kaupungin opetusvirasto huolehtivat kaupungin opetustoimesta sekä osaltaan esiopetuksesta ja koululaisten aamu- ja ilta-päivätoiminnasta kaupunginvaltuuston ja kaupunginhallituksen hyväksymien tavoitteiden mukaisesti.

Nuoriso- ja aikuiskoulutuslinja huolehtii kaupungin suomenkielisestä nuorten ja aikuisten lukiokoulutuksesta, oppilaitosmuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta ja nuorten työpajatoiminnasta sekä suomenkielisestä ja ruotsinkielisestä oppisopimusmuotoisesta ammatillisesta koulutuksesta hyväksytyjen tavoitteiden mukaisesti.

Helsingin kaupungin opetustoimen johtosääntö, 15 §

Edellä siteeratut johtosäännön pykälät valaisevat Helsingin opetustoimen toimijoiden toimialaa. Johtosääntöön on kirjattu myös sekä opetuslautakunnan, sen jaostojen ja koulujen ja oppilaitosten johtokuntien tehtävät että opetusviraston virkamiesten tehtävät ml. rehtorit. Johtosäännön lisäksi koulujen toimintaa ohjaavat kaupungin yhteiset ohjeet ja määräykset sekä lukuisa joukko erillisstrategioita ja opetusviraston ryhmäkirjeillä annettuja ohjeita tai määräyksiä. Tutkimustehtävän näkökulmasta ei ole olennaista valottaa rehtorin johtosäännössä tai muissa ohjeissa annettuja tehtäviä. Sen sijaan olennaista on kuvata opetusviraston johtamaa opetussuunnitelmaprosessia ja kahta lukiodien toiminnan jatkuvan kehittämisen ja arvioinnin kannalta olennaista ydinprosessia, jotka liittyvät budjetti- ja strategiaproessiin sekä koulun toiminnan suunnittelu- ja arviointiprosessiin.

3.7.1 Vuoden 2003 opetussuunnitelmaprosessin ohjaus

Lukion opetussuunnitelmaprosessista kaupungin tasolla vastasi lukion opetussuunnitelmatyöryhmä, jossa oli opetusviraston asiantuntijoita, seitsemän lukion rehtoria ja Helsingin opettajien ammattijärjestön edustaja. Työryhmän apuna työskenteli 20 oppiainekohtaista ryhmää, joissa oli 3–6 kunkin oppiaineen opettajaa eri lukioista ja aikuislukioista. Opetussuunnitelmatyöryhmä ja oppiaineryhmät osallistuivat aktiivisesti Opetushallituksen toukokuussa 2001 käynnistämään kenttäverkostotyöhön antamalla lausuntoja opetussuunnitelman perusteiden eri osa-alueista.

Lukiokoulutusta ohjaavat säädökset ja määräykset sekä Helsingin kaupungin ja opetustoimen strategiat olivat Helsingin opetussuunnitelmatyön kivijalka. Tältä perustalta opetussuunnitelmatyöryhmä valmisti oppiaineryhmiä kuullen yhteisen opetussuunnitelmarunгон ja laati yhdessä oppiaineryhmien, lukiodien ja sidosryhmien kanssa yhteiset tekstiosiot seuraaviin koulukohtaisen opetussuunnitelman runгон kohtiin: arvolauselmat, toimintakulttuuri, opetuksen järjestäminen, ohjauksen järjestäminen, opiskelijan tukeminen, eheyttäminen ja aihekokonaisuudet ja opiskelijan oppimisen arviointi. Kaupungin ylläpitämien lukiodien tuli kirjata nämä yhteiset tekstiosiot opetussuunnitelmiinsa sellaisenaan ja täsmentää vielä koulukohtaisesti kunkin osa-alueen yhteiseen tekstiin liittyvän ohjeosan mukaisesti. Koulun työn avuksi työryhmä työsti kunkin yhteisen tekstiosion yhteyteen myös käsitteiden määrittelyosan. Palaan luvussa 5 lähemmin kaikkia kaupungin lukioita

koskeviin opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin pääpiirteiden linjausteksteihin ja niihin liittyviin ohjeisiin. Totean tässä vaiheessa, että koulukohtaisen opetussuunnitelman rungon kohtaan toimintakulttuuri sisältyvät seuraavat alakohdat: toimintakulttuurin pääpiirteet, oppimiskäsitys, opiskeluympäristö, opetusmenetelmät ja työtavat sekä opiskelijoiden osallisuus.

Työryhmä tuki lukiodien opetussuunnitelmatyötä järjestämällä myös ohjaus-, koulutus- ja työskentelytilaisuuksia. Tärkeä rooli oli oppiaineryhmien jäsenillä, joiden tehtäviin kuului yhteisten osioiden valmisteluun osallistuminen, kannanotto siitä, mihin rungon osa-alueisiin tarvitaan yhteisiä osioita, oman aineen opettajien perehdyttäminen ja ainekohtaisten perehdyttämispäivien valmistelu ja koulutuspäivän/-päivien suunnittelu ja vetäminen.

Koulujen työn käynnisti syksyllä 2003 käyty arvokeskustelu, jonka yhteydessä kaikki lukiot ottivat kantaa opetussuunnitelmatyöryhmän yhdessä oppiaineryhmien kanssa työstämään arvolauselmaluonnokseen ja antoivat lausuntonsa kieliohjelmasta. Opetuslautakunnan suomenkielisen jaoston vahvistettua yhteiset opetussuunnitelmaosiot tammi- ja helmikuussa 2004 koulujen opetussuunnitelmatyö pääsi täyteen vauhtiin.

Opetussuunnitelmaprosessissaan lukiot pohtivat toiminta-ajatustaan, arvojaan, opiskeluympäristöään, työtapojaan sekä toiminnan jatkuvaa kehittämistä ja arviointia. Lukiot päivittivät tuntijakonsa ja kieliohjelmansa, itsenäisen opiskelun periaatteensa, tietostrategiansa sekä yhteistyön huoltajien ja sidosryhmien kanssa. Kieli- ja kulttuuriryhmien osioon lukiot ottivat pääosin vain kaupungin yhteisen opetussuunnitelmatekstin ja siihen liittyvät kaupungin yhteiset opetussuunnitelmat, joita ovat suomi toisena kielenä ja muiden uskontojen opetussuunnitelmat. Lisäksi lukiot laativat suunnitelman ohjaukseen osallistuvien tehtävistä ja työnjaosta. Tämä ohjaussuunnitelma toimii osaltaan koko koulun opetustyön kehittämisen välineenä.

Aivan uusi kuvattava osa-alue oli lukion toimintakulttuurin pääpiirteiden kuvaus. Valtaosa lukiodien koulukohtaisista toimintakulttuurikuvauksista on lyhyitä, ja niissä on paljon abstrakteja termejä, joiden pohjalta toteutuneen ja tavoitellun toimintakulttuurin toteutumisen arviointi saattaa osoittautua vaikeaksi. Toisaalta on muistettava, että koulut arvioivat arkityötään opetussuunnitelman perusteissa annettujen tavoitteiden ja kaupungin linjaustekstissä yksilöityjen tavoitteiden ja määräysten pohjalta. Koska koulukohtaisissa toimintakulttuurikuvauksissa kiinnitettiin varsin vähän huomiota arviointiin, lukuvuonna 2005–2006 rehtoreille järjestettiin kolme ns. toimintakulttuurisessioita, joissa yhdessä keskusteltiin arviointiperiaatteista ja arviointikriteereistä.

Myös opiskelijahuollon suunnitelma määrittelee osaltaan lukion tavoitteltaa toimintakulttuuria. Osana opetussuunnitelmaa opiskelijahuollon suunnitelma on käytännön tulkinta oppimisen ja opiskelijan terveen kasvun ja kehityksen edellytyksiä tukevista lukion toimenpiteistä. Opiskelijahuollon tehtävä on kiinnittää huomio siihen, että kaikessa lukion toiminnassa huolehditaan nuorten itsenäisyyden, vastuunoton ja osallisuuden tukemisen lisäksi

siitä, että nuori ei jää yksin opiskeluun ja elämäntilanteeseensa liittyvien ratkaisujen kanssa.

Ensi kertaa lukion opetussuunnitelman perusteissa on määräys kuvata opiskelijoiden erityinen tuki. Erityisen tuen tarkoituksena on auttaa ja tukea opiskelijaa siten, että hänellä on tasavertaiset mahdollisuudet suorittaa lukio-opintonsa. Lukiot ovat ottaneet erityisen tuen hyvin huomioon opetussuunnitelmissaan siten, että se on nähty myös osana koulun toimintakulttuuria. Jokainen kaupungin lukio sitoutuu opetussuunnitelmassaan tarjoamaan lukilaisille erityistä tukea ja erityisopettajan palveluita, joita ovat lukilausunnot, lukikurssit ja erityisjärjestelyiden suunnittelu.

Eheyttäminen ja aihekokonaisuudet vaativat kouluilta perusteellista paneutumista. Opetuksen eheyttäminen on sisällöllisesti toisiinsa liittyvien ja ajallisesti lähekkäisten opetuskokonaisuuksien, aihealueiden ja oppimistehtävien rakentamista yli oppiainerajojen. Aihekokonaisuuksien tieto- ja taitopurusta jakautuu useisiin oppiaineisiin. Valtaosa lukioista on ottanut oppiainekohtaiset tavoitteet ja sisällöt koulukohtaiseen opetussuunnitelmaansa lähes sellaisenaan ja avannut perustetekstiä tältä osin hyvin vähän, koska ainekohtaisten osien perusteteksti on tarkka, selkeä ja monipuolinen. Sen sijaan koulut keskittyivät ainekohtaisissa kuvauksissaan täsmentämään aineelle ominaiset opetusmenetelmät ja työtavat, opinnoissa etenemisen ja itsenäisen suorittamisen periaatteet ja käytännöt, opiskelijan oppimisen arvioinnin periaatteet, aineenopettajan antaman opinto-ohjauksen ja mahdolliset vastaavuudet siirryttäessä pitkästä lyhyeen oppimäärään tai päinvastoin sekä muut hyväksi lukemiseen liittyvät asiat.

Kerroin jo johdantoluvussa osallistuneeni koko opetussuunnitelmaprosessin ajan Helsingin opetusviraston opetussuunnitelmatyöryhmän työhön. Sen lisäksi toimin myös Opetushallituksen kenttäverkoston alueellisena vastuuhenkilönä. Keväällä 2005 tarkistimme yhdessä nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan asiantuntijoiden kanssa kaupungin ylläpitämien neljäntoista lukion opetussuunnitelmat ja valmistelimme esittelytekstin Helsingin opetuslautakunnan suomenkieliselle jaostolle, joka hyväksyi kaupungin lukioiden opetussuunnitelmat kokouksessaan 14.6.2005. Koska jaosto oli aloittanut toimintansa vasta vuoden 2005 alussa, kuvasimme esittelytekstissä koko opetussuunnitelmaprosessia. Edellä olleen prosessikuvauksen olen tiivistänyt jaoston esityslistan esittelytekstin pohjalta.

Kaikki lukiot liittivät koulukohtaisiin opetussuunnitelmiinsa toiminnan jatkuvaan kehittämistä ja arviointia koskevan tekstin. Tämä teksti linkittyy puolestaan yleissivistävän koulutuksen arvioinnin linjauksiin, joiden viimeisin päivitys vietiin Helsingin kaupungin opetuslautakunnalle tiedoksi keväällä 2005 (8.3.2005/15. §). Nämä linjaukset perustuvat kokonaisvaltaisen laatujohtamisen (TQM = Total Quality Management) filosofiaan, mikä merkitsee Helsingin opetustoimessa mm. seuraavia asioita:

”Toiminta perustuu asiakaslähtöisyyteen. Opetustoimen tärkeimmät ulkoiset asiakkaat ovat oppilaat ja opiskelijat sekä heidän vanhempansa, kuntalaiset sekä päätök-

sentekijät koulutuspoliittisen tahdon kautta. Opetusvirastossa ja kouluissa työskentelevät henkilöt ovat toistensa sisäisiä asiakkaita.

Toimintakulttuuri perustuu henkilöstön asiantuntemuksen arvostamiseen, osallistumiseen ja kaikkien yhteistyöhön. Johdon sitoutuminen ja aktiivinen rooli kehittämistyössä on tärkeää, mutta laatutyö on työyhteisössä jokaiselle kuuluvaa toimintaa.

Organisaation toiminnan keskeiset prosessit on tunnistettu ja prosesseja kehitetään systemaattisesti. Dokumentointi on keskeinen osa laatuajattelua ja menettelytapoja.

Organisaatiolla ja organisaatiossa työskentelevillä on yhteinen näkemys toiminnan tarkoituksesta, kehittämisen suunnasta ja yhteisistä toiminnan periaatteista, arvoista.”

Ote Helsingin yleissivistävän koulutuksen arvioinnin linjauksista (8.3.2005)

Linjausten mukaan organisaatioiden toiminnan kokonaisvaltaisen laadun arvioinnin työkaluna käytetään Euroopan laatu-palkintokriteeristöä (EFQM) tai siihen perustuvia sovelluksia. Auditointi arviointimuotona liittyy läheisesti laatuajatteluun ja laadun kehittämiseen. Sen vuoksi kouluille on järjestetty auditointikoulutusta. Myös tuloskeskustelut ovat osa arviointistrategiaa. Nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan linjanjohtaja käy tuloskeskustelun vuosittain jokaisen rehtorin kanssa. Kouluissa tuloskeskustelut käydään rehtorin ja opettajien kesken. Tuloskeskustelut on mahdollista toteuttaa myös erilaisina ryhmätuloskeskusteluina. Tällöin kuitenkin on varmistettava, että kaikilla osallistuvilla on mahdollisuus osallistua valmisteluun. Henkilöstön näkemyksiä tuloskeskusteluista ja niiden toteutumisesta seurataan mm. työhyvinvointikyselyn avulla.

3.7.2 Helsingin opetustoimen vuoden 2006 tulosbudjetti ja opetustoimen strategiset linjaukset 2006–2008

Koska koulutuksen ylläpitäjä päättää lukioiden resursseista ja asettaa lukioille tavoitteita, kuvaan lyhyesti Helsingin kaupungin kokonaistalousprosessiin liittyvää opetustoimen prosessia, johon opetusviraston nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjaan kuuluvien lukioiden budjetointiprosessi niveltyy. Tässä prosessissa syntyvät kaupungin strategiaan painoalueisiin kytkeytyvät kalenterivuotta koskevat toiminnalliset tavoitteet ja opetustoimen talousarvioesitys/tulosbudjetti, jonka yhden osan muodostaa aikuis- ja nuorisokoulutuslinjan budjettikehys. Tulosbudjetti on myös palvelusitoumus: nuoriso- ja aikuiskoulutuslinja ml. lukiot sitoutuvat toteuttamaan prosessin tuloksena syntyneet toiminnalliset tavoitteet talousarviovuoden kuluessa. Tulosbudjetti on lisäksi

taloudellisuussitoumus: siinä esitettyjä keskimääräisiä kustannuksia/opiskelija ei saa ylittää.

Helsingin opetuslautakunta vahvisti tammikuussa 2006 opetustoimen vuoden 2006 tulosbudjetin ja helmikuussa lukiot saivat linjanjohtajan vahvistamat taloudelliset kehykset, joiden pohjalta rehtorit laativat vuoden 2006 talousarvion käyttösuunnitelman. Lukioiden taloudellinen kehys koostuu neljästä laskettavasta kokonaisuudesta: palkat ja henkilöstösivukulut, esityksen perusteella myönnettävät määrärahat, arvioidun kulutuksen perusteella myönnettävät määrärahat ja laskentaperusteiden mukaiset määrärahat.

Koska lukuvuosi ajoittuu kahdelle kalenterivuodelle, lukiot noudattivat lukuvuonna 2005–2006 kahta talouden käyttösuunnitelmaa, syyslukukauden taloutta ohjasi vuoden 2005 käyttösuunnitelma ja kevätlukukaudta vuoden 2006 käyttösuunnitelma. Kuitenkin lukuvuoden toimintasuunnitelmaa laatiessaan lukiot sitoutuivat budjettivuoden 2006 toiminnallisiin tavoitteisiin ja suuntasivat kehittämistoimintaansa vuosien 2006–2008 strategisten painoalueiden mukaisesti. Lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelmissa kuvatut kehittämishankkeet perustuvat pääosin näihin strategiisiin painotuksiin ja lukuvuoden 2005–2006 toiminnallisiin tavoitteisiin. Lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomuksessa lukiot ovat arvioineet kehittämishankkeidensa toteutumista. Seuraavassa alaluvussa esittelenkin lyhyesti tätä toimintasuunnitelma-/kertomusprosessia.

3.7.3 Helsingin opetustoimen toimintasuunnitelma-/kertomusprosessi 2005–2006

Lukioasetuksen 3 §:n mukaan koulutuksen järjestäjän tulee laatia vuosittain opetussuunnitelmaan perustuva suunnitelma, jossa määrätään opetuksen järjestämisestä, opetustunneista ja opetuksen yhteydessä järjestettävästä muusta toiminnasta, työajoista, koulutuksen järjestäjän yhteistyöstä muiden koulutuksen järjestäjien kanssa, koulutuksen hankkimisesta muulta koulutuksen järjestäjältä sekä muulta yhteisöltä tai säätiöltä, itsenäisestä opiskelusta sekä muista tarpeellisista opetuksen järjestämiseen liittyvistä asioista.

Helsingissä suunnitelmaa kutsutaan toimintasuunnitelmaksi ja siihen liittyvää lukuvuoden päätyttyä opetusvirastoon toimitettavaa kulunutta lukuvuotta arvioivaa asiakirjaa toimintakertomukseksi. Nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan lukioille lähettämä lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelmapohja oli kaksiosainen. Tekstimuotoinen osa sisälsi kansilehden, edellisen lukuvuoden arvioinnin johtopäätökset, toimintaa kuvaavan osan, kehittämis-kohteet ja niihin liittyvän toteuttamis- ja arviointisuunnitelman sekä henkilöstön kehittämissuunnitelman. Toinen taulukkopohjainen osa sisälsi tuntikehysten käyttösuunnitelman ja opettajien työmäärälomakkeen. Toimintakertomuksessa oli vastaavat osiot, mutta tarkastelukulma oli arvioiva. Toimintasuunnitelma-/kertomusprosessiin liittyy kiinteästi talouden suunnittelu, sillä

toimintasuunnitelman yhteydessä lukioilta pyydetään seuraavaa budjettivuotta koskevia hanke-esityksiä, ja syyslukukauden aikana lukioiden tulee jättää raporttinsa edellisen talousvuoden hankkeiden toteutumisesta.

Toimintasuunnitelman toimintaa kuvaavaan osaan lukioiden tuli kirjata opetuksen yleinen järjestäminen, kurssitarjonta, toimenpiteet toimintakulttuurin tavoitetilaan pääsemiseksi, ohjauksen, opiskelijahuollon ja erityisopetuksen järjestäminen, kieli- ja kulttuuriryhmien opetus, koulun järjestämät uskonnolliset tilaisuudet, koulun ulkopuolinen toiminta, yhteistyö muiden oppilaitosten kanssa, kansainvälinen toiminta ja kansainväliset yhteydet, kerhotoiminta, kodin ja koulun yhteistyö/yhteistyö muiden tahojen kanssa sekä opilaskuntatoiminta.

Tämän tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on, millaisin toimenpitein lukiot pyrkivät kohti toimintakulttuurin tavoitetilaa. Tässä kohdassa lukioiden toivottiin kuvaavan toimenpiteitä ainakin seuraavista näkökulmista: osallisuus, yhteisen pedagogisen keskustelun kehittäminen, turvallisuus ja vaarojen arviointi sekä Hyvä teko -suunnitelma. Viimeksi mainittu tarkoitti koulun hanketta, jossa lukio osallistui positiivisella tavalla fyysisen, psyykkisen tai sosiaalisen opiskelu-, työ- tai lähiympäristön kehittämiseen. Myös lukioiden kehittämishankkeet ja niiden kytkeytyminen opetussuunnitelmaan ja opetus-toimen toiminnallisiin tavoitteisiin on opiskeluympäristön kehittämisen ja toimintakulttuurin näkökulmasta mielenkiintoinen, koska kaupungin yhteinen, kaikkia lukioita koskeva toimintakulttuuriteksti velvoittaa lukioita kehittämään käytäntöjään. Analysoin opiskeluympäristöä ja toimintakulttuuria koskevia ohjaustekstejä viidennessä luvussa.

Lukiot saavat käyttöönsä opiskelijamäärään perustuvan tuntimäärän, ns. tuntikehyksen, joka Helsingissä lasketaan käyttämällä ns. laskennallista opiskelijamäärää ja kerrointa 1,38. Kaupungin tiukentuneen talouden vuoksi tuntikehyksestä on viime vuosina säästetty 6 %, joten käytännössä kerroin on ollut 1,30 (Lukiokoulutuksen budjetoitioipas 2006, 6–7). Kunnallisen opetusalan virkaehtosopimuksen mukaan tietty osa tuntikehyksestä, ns. lukioresurssitunnit, tulee käyttää rehtorin ja opettajakunnan lukion tavoitteiden saavuttamisen kannalta tärkeiksi pitämiin työsuunnitelmassa opettajalle osoitetuihin töihin ja opettajien muihin tehtäviin. Tosin opettajakunta voi lukuvuodeksi kerrallaan päättää pienemmän resurssin käyttämisestä, mutta tämä luo-kan ulkopuolisiin tehtäviin käyttämätön viikkotuntimäärä on käytettävä opetukseen.

Seuraavassa alaluvussa kuvaan lyhyesti opetusalan virkaehtosopimusta niiltä osin, joilla on merkitystä tämän tutkimuksen näkökulmasta. Lisäksi valotan suomalaisen työelämäntutkimuksen uutta tutkimuskohdetta alaistaitoja, joihin liittyvän alaisroolin minimivaatimukset tulevat lainsäädännöstä (Rehnback ja Keskinen 2005,7).

3.8 Työntekijän velvollisuudet

Opetusalan virkaehtosopimuksen mukaan opettajalla on velvollisuus varsinaisten koulupäivien ja säädetyn työvelvollisuuden lisäksi osallistua opinto- ja suunnittelutyöhön kolmena päivänä lukuvuodessa. Näistä yksi päivä voidaan erityisestä syystä pitää kahtena yhteensä vähintään kuusi tuntia kestävässä tilaisuutena. Opettajien varsinaisten koulupäivien määrä vaihtelee lukuvuosittain, sillä virkaehtosopimuksen mukaan perusopetuslain 23 §:n mukaisesti 190 työpäivästä vähennetään kuitenkin muuksi arkipäiväksi kuin lauantaiksi sattuva itsenäisyyspäivä, loppiainen ja vapunpäivä. Perusopetusasetuksen 7 §:n mukaan lukuvuoden koulutyö päätetään viikon 22 viimeisenä arkipäivänä. Lukiolaissa ja -asetuksessa ei ole vastaavia lukuvuoden työaikaa koskevia säännöksiä, joten koulutuksen järjestäjä päättää lukion lukuvuoden työajasta. Helsingissä opetuslautakunnan päätöksen mukaan Helsingin kaupungin ylläpitämien peruskoulujen ja lukioiden lukuvuosi alkaa ja päättyy yhtä aikaa, samoin lomat.

Opettajien säädetty työvelvollisuus rakentuu kahdesta elementistä: viikoittaisesta opetusvelvollisuudesta, joka on eri oppiaineissa 16–23, ja yhteissuunnitteluun osallistumisesta. Lukiossa tämä työvelvollisuuteen kuuluva yhteissuunnittelu-aika on 2–5 tuntia opettajaa kohti viikossa, ja se voidaan käyttää opettajankokouksiin, aineryhmäkokouksiin ja neuvotteluihin. Tämän tutkimuksen näkökulmasta tämän yhteissuunnitteluajan organisointi ja sisältö on kiinnostava, sillä yhteissuunnittelu tarjoaa foorumin luoda yhteistä sosiaalista todellisuutta, kehittää käytäntöjä sekä arvioida tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä.

Opettajan työvelvollisuuden ulkopuoliset tehtävät kartuttavat opettajan palkkasummaa. Näitä erikseen korvattavia tehtäviä ovat ensiksikin opetusvelvollisuuden yli menevät opetustunnit, joiden määrä lukioittain ja opettajittain vaihtelee. Toisena ryhmänä ovat luokan ulkopuoliset tehtävät, joiden määrää säätelevät toimintasuunnitelma-/toimintakertomusosassa kuvatut ns. lukioresurssitunnit.

Yritykset opettajien monimutkaisen työaika- ja palkkausperustesysteemin korvaamiseksi kokonaistyöaikasysteemillä eivät ole ainakaan toistaiseksi onnistuneet. Sen sijaan Ruotsissa (Berg 2003, 250) opettajilla ei ole enää viikkokohtaista työaikaa, sillä vuoden 2000 sopimus koskee vuositason tuntien kokonaismäärää. Meillä ei ole vielä päästy ratkaisuun peruskoulun monivuotistesta kokonaistyöaika-kokeilusta huolimatta.

Tämän tutkimuksen näkökulmasta nykyinen työaika- ja palkkauskäytäntö perustuvat perinteiselle opettajan roolille, jossa opettaja toimii pääosin yksin omien opetusryhmiensä opetuksesta huolehtien. Tavoiteltava toimintakulttuuri edellyttäisi kollegiaalista yhdessä työskentelyä sekä aineryhmissä että aineryhmien rajat ylittäen, jotta lukion yhteisöllisen oppimisen käytännöt kehittyisivät ja olisi mahdollista luoda yhteistä sosiaalista todellisuutta. Yhteisten pedagogisten keskustelujen organisointi on ongelmallista ensiksikin sen

vuoksi, että yhteinen yhteissuunnittelu-aika on useimmiten sijoitettava koulunpäivän reunaan. Tällöin osa opettajista joutuu odottamaan palaverin alkamista, toisaalta kiireisen työpäivän jälkeisessä palaverissa vireystaso ja motivaatio eivät ole parhaimmillaan. Joskus rehtorilla ja opettajilla saattaa olla myös erilainen näkemys, mitkä asiat sisältyvät yhteissuunnittelu-aikaan. Myös perinteinen yksin työskentelyn kulttuuri saattaa ohjata näkemyksiä, joiden mukaan opettajan varsinaista työtä on vain omaan aineeseen liittyvä työ. Neljännessä luvussa tarkastelenkin koulukulttuuria.

Kuntaorganisaatiossa (Rehnback et al. 2005, 6) väliportaan esimies on samanaikaisesti sekä alainen että esimies. Toisin sanoen hänen valta-asemansa on tiukasti raamitettu. Alaisen asemassa esimies hyödyntää hänelle annettuja vallankäyttömahdollisuuksia ja esimiesasemassa hän huolehtii työntekijöidensä mahdollisuudesta toteuttaa hyviä alaistaitoja. Englanninkielisessä (emt. 7) kirjallisuudessa alaistaitoja vastaava termi on ns. organisatiokansalaisuus, jolla tarkoitetaan työyhteisön toiminnan sujuvuutta ja keskinäistä vuorovaikutusta edistävää käyttäytymistä. Siihen sisältyy mm. toisten auttaminen ja tunnollisuus, osallistuminen vapaaehtoisin kokouksiin jne. sekä reilun pelin henki ja sovinnollisuus.

Suomalaisessa (Rehnback et al. 2005, 7) työelämä tutkimuksessa alaistaidot ovat uusi tutkimuskohde. Esimies-alaissuhteessa esimies toteuttaa esimies- tai johtamistaitoja ja työntekijä alaistaitoja. Alainen-sanalla viitataan siis esimiesroolin vastinpariin. Alaisroolin (emt. 7) minimivaatimukset tulevat lainsäädännöstä ja virkaehtosopimuksesta.

4 Rehtorin arkityöhön vaikuttavia historiallisia, kulttuurisia ja rakenteellisia tekijöitä

Tämä luku liittyy toiseen tutkimustehtävään, joka koskee pääosin taulukon 1 organisaatiotason solua III mutta ulottuu rakennetekijöiden osalta myös soluun IV. Ensiksikin tehtävänä on tarkastella kirjallisuudessa yleisimmin esiintyviä käsityksiä käsitteistä kulttuuri, organisaatiokulttuuri, koulukulttuuri ja toimintakulttuuri sekä valottaa koulukulttuurin kehittämistä johtamisnäkökulmasta. Toiseksi tehtävänä on nostaa esiin kirjallisuudessa esiintyviä käsityksiä kulttuurin rakenteesta ja rakentumisesta sekä rakenteen ja toiminnan suhteesta. Avaamalla käsitteitä kulttuuri ja koulukulttuuri sekä tarkastelemlalla kulttuurin rakennetta ja rakentumista luon valmiutta vastata alla oleviin tutkimuskysymyksiin sekä rakennan pohjan, josta käsin määrittelen toimintakulttuuri-käsitteen.

4.1 Tutkimuskysymykset

1. Millaista on perinteinen koulukulttuuri ja miten sitä pitäisi kehittää?
2. Mitä toimintakulttuuri tarkoittaa?

4.2 Käsityksiä kulttuurista ja/tai organisaatiokulttuurista

Kulttuuri on abstrakti ilmiö. Koska se on käsitteenä monimerkityksinen, sen määrittely on vaikea (Stoll, & Fink 1996, 81; Sahlberg 1998, 128; Huusko 1999, 29; Berg 2003, 183; Daiktere 2004, 1). Alvesson (1993, 1) toteaaakin, että kulttuuri-käsitettä käytetään ja se ymmärretään hyvin eri tavoin, esimerkiksi kollektiivisesti jaettuina ajattelutapoina, arvoina, merkityksinä, uskomuksina, käsityksinä, ideologioina, sääntöinä, symboleina, käyttäytymismalleina, rakenteina, käytäntöinä jne. Tutkimuskirjallisuudessa (Stolp 1994, 1) yleisesti esiintyvä kulttuuri-käsitteen merkitys pohjautuu tunnetun antropologin Geertzin (1973) määritelmään kulttuurista historiallisesti välittyneenä merkitysjärjestelmänä. Nämä merkitykset ilmaistaan sekä eksplisiittisesti symboleissa että implisiittisesti uskomuksissa. Fullan (2005, 57) käyttää monikollista ilmaisua kulttuurit, joiden elementtejä ovat organisaation yhteiset arvot ja uskomukset.

Eisenhart (2001, 209–222) tarkastelee kulttuuri-käsitteen ja etnografisen metodologian muutosta 1990-luvun kirjallisuusdiskurssin valossa. Artikkelinsä (emt. 209) alussa hän nostaa esiin aikaisempia antropologisia käsityksiä kulttuurista merkitysten verkkona, elämäntapana, käyttäytymismallina tai sosiaalisen ryhmän elämäntyylinä, jossa on selkeät rajat ja muista ryhmistä erottuva käyttäytyminen ja uskomukset. Hän viittaa myös Geertzin (1973)

näkemykseen, että kulttuuria on analysoitava tulkitsemalla merkityksiä. Eisenhart (emt. 210) toteaa, että monet nykyiset etnografit pyrkivät määrittelmään kulttuurin käsitteen uudelleen ja etsimään uusia metodeja, jotta voisivat vangita nykyelämän ”kulttuurin”. Heidän mielestään käsitys kulttuurista sosiaalisen ryhmän elämäntyylinä, jossa on selkeät rajat ja ryhmän toisista erottava käyttäytyminen, on liian yksinkertainen eikä sen avulla voida tavoittaa nykyisen elämänmuodon ”kulttuuria”.

Myös radikaalit, etniset, feministitutkijat ja postmodernit tutkijat kyseenalaistavat perinteisen kulttuuridiskurssin ja kulttuurierot. Postmodernit (emt. 213–214) tutkijat ovat kehitelleet ideaa, että tieto ml. kategoriat, uskomukset ja tavat, joiden läpi näemme maailman, toisin sanoen kulttuuri, muuntuu jatkuvasti, kun eri asemista ja erilaisista kokemusmaailmoista tulevat ihmiset kohtaavat ja rakentavat identiteettiään suhteessa toisiinsa. Postmodernistien mukaan kulttuuri eli tapa toimia ja ymmärtää on tilannesidonnainen, lyhytkestoinen, aktiivisesti ja luovasti muotoutuva. Tätä taustaa vasten kulttuuri siirtyy käsitteellisesti taka-alalle ja identiteetti tulee keskiöön.

Eisenhart painottaa, että luopumalla (emt. 215–216) kulttuurin käsitteestä kielletäisiin samalla, että käyttäytymismallit tai intersubjektiiviset merkitykset auttavat ymmärtämään inhimillisesti koettua. Toisin sanoen yksilöt eivät ole vapaita valitsemaan maailmankuvaansa tai määrittelemään menestystään tai identiteettiään, vaan käytännössä nämä valinnat rakentuvat ja välittyvät sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja ovat kulttuurin rakentamia. Tästä merkitysten maailmasta kasvatustieteen tutkijoilla tai koulutuspolitiikoilla ei ole vara luopua tai laiminlyödä sitä. On edettävä linjaa, jossa kulttuurin merkitys nähdään resurssina siinä mielessä, miten se edistää elämänmenoa ja tärkeitä asioita ja samalla, miten se sekä perustaa että auttaa kestävien rakenteiden uusiutumista. Tässä yhteydessä Eisenhart viittaa mm. alakulttuureja koskeviin etnografisiin tutkimuksiin, joiden mukaan kiinnittyminen alakulttuuriin on luonut oppilaille mielekkään maailman ja samalla rakentanut heidän suhdettaan suurempaan rakenteeseen eli yhteiskuntaan.

Kulttuurin käsitettä koskevassa kirjallisuusediskurssissa viitataan usein Scheinin kulttuuri-käsitteen määrittelyyn. Sen mukaan organisaatiokulttuuri (Schein 1987, 26) on perusolettamuksien malli, jonka jokin ryhmä on keksinyt, löytänyt tai kehittänyt oppiessaan käsittelemään ulkoiseen sopeuttamiseen tai sisäiseen yhdentymiseen liittyviä ongelmia. Koska malli on toiminut hyvin, sitä voidaan pitää perusteltuna ja siksi opettaa ryhmän uusille jäsenille ongelmia koskevana tapana havaita, ajatella ja tuntea. Schein (1987, 32) erottaa organisaatiokulttuurissa kolme tasoa, joista ensimmäinen on artefaktien taso. Tälle tasolle kuuluvat näkyvät organisatoriset rakenteet ja prosessit. Toinen taso on julkilausuttujen arvojen taso, johon kuuluvat strategiat, tavoitteet ja filosofiat, siis toiminnan julkilausutut perustelut. Kolmas syvin taso on perusolettusten taso, joka koostuu tiedostamattomista, itsestään selvinä pidettävistä uskomuksista, havainnoista, ajatuksista ja tunteista. Tämä taso on arvojen ja toiminnan perimmäinen lähde.

Kulttuuri on siis ryhmän historiassa tuotettu, havaittu toimivaksi ja omaksettua malliksi, jonka avulla yhteisö ratkaisee kohtaamiaan ongelmia ja johon se sosiaalistaa myös yhteisöön tulevat uudet jäsenet. Kulttuuri (Koskinen 2003, 51) ohjaa ryhmän käyttäytymistä sekä eksplisiittisesti että implisiittisesti. Eksplisiittisiä ovat ne ryhmän eläkkeen luomat piirteet, joita ryhmän jäsen kulttuurin edustajana osaa kuvailla kulttuurin ulkopuolisille. Näitä ovat kulttuurin puhunta ja artefaktit, joissa abstrakti kulttuuri konkretisoituu. Niihin sisältyvät omaksutun kulttuurin keskeiset ja tyypilliset käsitteet. Mutta kulttuuri ohjaa toimintoja myös hiljaisen tiedon kautta, sanattomasti, tiedostamattomasti tai osittain tiedostetusti. Kulttuuriin sisältyvät kieli, tavat, moraali, uskomukset, arvot ja normit, joilla yhtenäistetään käyttäytymistä.

Juuti (2003, 26–27) kirjoittaa, että kulttuuri kehittyy tiettyjen kerrostumien kautta. Yksilö on kulttuurin tuote ja kulttuuri yksilöiden yhteisten mielikuvien ja valintojen tuote. Yksilön persoonallisuus ja kulttuuri ilmenevät toisissaan. Kulttuuri tukee ja antaa vastauksia yksilön kehitysvaiheiden aikana. Elämänsä aikana yksilöt kehittävät kulttuuria ja luovat siihen uusia kerrostumia kirjoittamalla uudelleen vanhoja kerrostumia. Kulttuurinen symboliikka ja koodisto, johon ihmiset kasvatuksen myötä sosiaalistuvat, sisältää menneiden sukupolvien lومia ratkaisuja selvitä eteen tulleista kriiseistä. Toisin sanoen nykyihminen on menneiden sukupolvien tuote.

Myös (emt. 72) organisaatiot ja niiden kulttuurit ovat aikaisempien sukupolvien ratkaisujen tuotteita. Juuti määrittelee *organisaatiokulttuurin* organisaation palveluksessa oleville ihmisille tyypillisiksi ajattelu- ja toimintamalleiksi. Organisaatiokulttuuri näyttäytyy toimintana ja toiminnan tuloksena syntyneinä tuotteina, mutta sillä on myös piilossa oleva syvärakenne. Tähän syvärakenteeseen kuuluvat yhteisölle tyypilliset arvot, normit ja oletukset sekä se symbolinen kenttä, jolle ajattelumallit ja viestintä perustuvat. Symbolinen kenttä jäsenyyttä uskomuksiksi ja myyteiksi, joiden varaan organisaatiokulttuurin ajattelutavat rakentuvat.

Kulttuuri (Reiman 2001, 12) on yhtä aikaa sekä joustavuuden ja adaptiivisuuden lähde että yhteisöä koossa pitävä voima, mutta toisaalta se voi myös vahvistaa väärää tulkintaa toimintaympäristöstä ja ehkäistä muutosta. Organisaatiossa on harvoin yhtenäistä kulttuuria, sillä useimmiten organisaatiot jakaantuvat alakulttuureihin mm. aseman, koulutuksen tai toimintojen mukaan. Erityisesti asiantuntijaorganisaatiolle alakulttuurit ovat tyypillisiä. Kulttuurin muodostuminen luo organisaation jäsenille ympäristössä koettua epävarmuutta ja moniselitteisyyttä vähentävän yhteisen, tulkinnallisen viitekehyksen ja tukee yksilön tarvetta luoda maailmaansa merkitystä ja tehdä maailmasta enustettava.

Eskola ja Suoranta (2003, 45) käyttävät tulkinnallisen viitekehyksen sijasta ilmaisua merkityksistä kokoonpantua sosiaalinen todellisuus. He toteavat, että suunnistamme arjessa erilaisten kulttuurisesti jaettujen merkitysten avulla ns. luonnollisen asenteen saattamana. Heidän mukaansa merkityksen käsite liittyy ihmiselle olennaiseen olemassaolon tapaan hahmottaa maailmaa aina tietyn merkityksellistämisen prosessin ja merkitysyhteyden kautta. Merkityk-

sistä kokoonpantu sosiaalinen todellisuus takaa sen, että meillä on olemassa skeema tai opittu tapa kohtaamiemme uusien asioiden hahmottamiseen, joten ne eivät näyttäydy meille kokonaan uusina.

Organisaation (Reiman 2001, 13; Berger, Luckman 2005, 29–57) historia on sosiaalisesti konstruoitu henkilöstön vuorovaikutuksessa ja tarinat, legendat ja myytit perustuvat löyhästi todellisuuteen. Rakentaessaan itselleen kielien organisaatio samalla rakentaa kollektiivisesti jaetun kuvan todellisuudesta. Organisaation arvot välittyvät tarinoissa ja myyteissä ja organisaatiokulttuurin eli sisäistettyjen arvojen ja normien avulla yksilöt tietävät, mikä on sallittua tai kiellettyä ja mitä heiltä vaaditaan. Koska organisaation avainarvot ja implisiittiset normit välittyvät kulttuurin mukana sukupolvelta toiselle, organisaatiokulttuuri luo jatkuvuutta ja järjestystä.

Organisaatiokulttuurin (Määttä 1996, 39) käsite ja ymmärtäminen ovat merkityksellisiä pyrittäessä lähestymään ihmisyyteisessä tapahtuvia selittämättömiä ja näennäisen järjettömiä asioita. Organisaatiokulttuuri vaikuttaa johtamiseen, päätöksentekoon, inhimillisten voimavarojen käyttöön ja ihmisten tapaan suhtautua organisaation ympäristöön.

4.3 Koulukulttuuri ja struktuuri

4.3.1 Koulukulttuuri

Koska (Sahlberg 1998, 127–128) kulttuuri ei ole mitään selvärajaista tai yksiselitteistä, sekä käsitettä kulttuuri että käsitettä koulukulttuuri on käytetty monessa eri merkityksessä. Vasta Sarasonin koulukulttuurikirja 1970-luvun alussa suuntasi mielenkiinnon kouluun kulttuurisena yhteisönä. Kirjallisuudessa koulukulttuurista on yleensä käytetty elämäntapaan liittyvää antropologista määritelmää, jossa kulttuuri tarkoittaa ryhmän omaksumaa tietoa, vallitsevia uskomuksia, arvoja, tottumuksia, moraalialia, rituaaleja, symboleja, kieltä. Etnografinen lähestymistapa pyrkii koulukulttuuri-käsitteen avulla ymmärtämään koulun toimintatapoja. Sahlbergin (emt. 129) mukaan kulttuurien merkitystä koulun toiminnassa korostava systeeminen näkökulma auttaa näkemään kokonaisuuden kannalta tärkeitä osakulttuurien ja yksilöiden välisiä vuorovaikutussuhteita. Edellyttäen, että koulukulttuurilla on todellisuutta ja merkityksiä konstruoiva tehtävä, on tärkeää tunnistaa opettajakulttuuriin ja oppilaskulttuuriin kuuluvia normeja, uskomuksia ja tottumuksia ja sen jälkeen pyrkiä muuttamaan näitä kulttuureja opetuskäytäntöjen muutosta ja koulun kehittämistä tukevaksi.

Kouluyhteisön (Stolp 1994, 1) normit, arvot, uskomukset, seremoniat, rituaalit, traditiot ja myytit ovat historiallisesti välittyvän merkityssysteemin eli koulun kulttuurin elementtejä. Kasvatuksen kentällä ei ole selkeää ja yhdenmukaista määritelmää koulukulttuurista, jonka synonyymeina esiintyy joukko

käsitteitä kuten ilmasto ja eetos. Näkökulma (Berg et al. 1987, 60; Berg, 1995, 8; Berg 2003, 285) ratkaisee, mitä ilmausta tutkija tästä näkymättömästä ilmiöstä käyttää. Bergin (1981) käyttämä ilmaus *kulttuuri* lähestyy ilmiötä organisaatioteoreettisesta perspektiivistä.

Koulun (Hämäläinen 1986, 87) kulttuurilla tarkoitetaan koulun arkityötä ohjaavia epävirallisia ohjeita, tottumuksia, toimintatapoja ja normeja sekä henkilöiden epävirallisia valtasuhteita ja arvostuksia, joita ei yleensä tiedosteta. Nämä toimintatavat/tottumukset eli talon tavat (Hämäläinen ja Sava 1989, 27) paljastuvat silloin, kun uusi työntekijä aloittaa työnsä. Kyse on tietynlaisesta käyttäytymisestä, tavasta kohdella toisia ihmisiä, tavasta suhtautua oppilaisiin ja muuhun henkilökuntaan, uudistuksiin ja omaan täydennyskoulutukseen. Tutut normit tarjoavat työntekijöille samaistumisen kohteita ja liittävät heitä toisiinsa. Kulttuuri luo viihtyvyyttä, tasapainottaa toimintaa ja luo siihen turvallisuutta. Myös Salon käsityksen (Salo 2002, 9) mukaan koulun kulttuuri vaikuttaa arkityöhön ja sen muotoihin sekä ohjaa niitä. Käsitettä koulukulttuuri tai koulukoodi käytetään, kun halutaan kuvata yksittäisen koulun organisaatiokulttuuria.

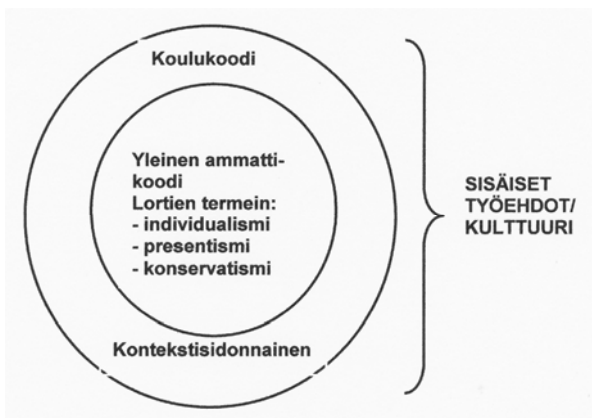
Kulttuuri-käsitteen sijasta Arfwedson (1985, 31–33) käyttää käsitettä koulukoodi kuvaamaan koulu yhteisön toimintaa. Tiettyjen rutiinien mukaan toimivaa koulua ja opettajien työtä ohjaavat yhteisesti jaetut käsitykset ja normit siitä, miten omassa koulussa käytäydytään ja suhtaudutaan työntekoon, työympäristöön sekä koulussa esiintyviin ongelmiin. Arfwedsonin ja Lundmanin (1984, 16–19) mukaan kullakin koululla on oma, työyhteisön jäseniä ja koulun kehitystä säätelevä koulukoodinsa, joka muuttuu hitaasti, sillä koulun toimintaa leimaa tietty pysyvyys. Kouluissa (Arfwedson 1985, 31–33, 64–67) on aina opettajia, jotka kannattavat vallalla olevaa koulukoodia ja joilla on keskeinen rooli sen säilyttämisessä. Yleisen mielipiteen vastustajia pidetään koodin rikkojina, ja koulukoodista muodostuu muutosta vastustava voima.

Skolans Arbetsplatsproblem- eli SKARP- projekti (1984) osoitti, että useista koulukoodista puuttuivat yhteistyötä tukevat periaatteet (Berg et al. 1987, 61, 87). Tämän havainnon pohjalta tutkijat päättelivät, että opettajien individualismi on yleinen eikä kontekstisidonnainen tekijä. He olettivat, että koulun kulttuuri sisältää sekä kontekstisidonnaisia (koulukoodi) että kontekstiin sitomattomia (ammattikoodi) piirteitä. Tutkijoiden mukaan tätä oletusta tuki Lortien (1975) tutkimus.

Lortien (2002, esipuhe, 207–213) mukaan eetos tarkoittaa orientaatioiden ja asenteiden mallia, joka on ominainen opettajille ja joka erottaa heidät muista ammattiryhmistä. Lortie kuvaa amerikkalaisten opettajien eetosta käsitteillä individualismi, konservatismi ja presentismi. Kiteytetysti ilmaistuna opettajan kokemaa henkistä palkinto työskentelystä oppilaiden kanssa vahvistaa hänen individualismiaan, minkä ohella työhön liittyvät kuormittavat, kunnianhimoiset kriteerit pakottavat hänet valitsemaan omat tehokkuusvaatimuksensa. Näin hän saa mahdollisuuden rajata työtään omien tavoitteidensa ja intressiensä mukaan. Pitääkseen työtyytyväisyytensä tasapainossa, opettaja todennäköisesti vastustaa muutokseen pakottavia olosuhteita suojautumalla

autonomiaansa. Toisin sanoen individualismin ideologia palvelee opettajan päämääriä. Osoitus konservatismista on se, että opettaja ei muuta käytäntöjään uusien, usein utopistisesti kuvattujen tavoitteiden suuntaisiksi, vaan jatkaa entiseen tapaan. Tyypillistä on myös, että opettaja keskittyy työssään nykymomenttiin eikä suunnittele työtään pitkälle eteenpäin.

Kuviossa 7 kuvattu *organisaatioteoreettinen kulttuuri-käsite* pohjautuu osaksi Lortien (1975) käsitteeseen eetos. Ytimen muodostaa koulun suurimman ammattiryhmän eli opettajien vallitseva, kontekstista riippumaton ammattikoodi ja kuoriosan kontekstisidonnainen koulukoodi. Nämä kaksi elementtiä muodostavat koulun kulttuurin, josta em. tutkijat käyttävät myös rinnakkaista ilmaisuja *sisäiset työehdot*. Koulun kulttuurin/sisäisten työehtojen lisäksi koulun toimintoja ohjaavat ulkoiset työehdot (emt. 59; 65), joihin kuuluvat koulun päämiestason säännöt, ohjeet, määräykset sekä keskus-, alue- ja kuntatason resurssit. Sisäisiä työehtoja ovat koulun tason epävirallinen ja näkymätön sääntösystemi, tavat, toimintamallit jne.



Kuvio 7. Kontekstisidottu ja kontekstisitomaton koodi (Berg et al.1987, 63)

Koulussa (Berg 2003, 183; 285) kuten muillakin työpaikoilla on useita kulttuureja, jotka tavalla tai toisella ovat alituisesti läsnä toiminnoissa kouluissa organisaationa. Kulttuureja voi tutkia analysoimalla perinteisiä koulun dokumentteja kuten lukujärjestystä, työnjakoa jne. ja löytää ainakin tämän kompleksisen ilmiön kantavia osia, jotka tutkittavana ajanjaksona ovat kyseisen kulttuurin/kulttuurien dominoivia piirteitä. Kulttuuri näyttäytyy mm. opetustilanteissa, opiskelijoiden ja oppilaiden keskusteluissa, työryhmissä, opiskelijahuollossa ja opettajainkokouksissa. Kulttuurit ovat olennainen arkityön ohjauslähteet ja avain koulun kehittämiseen. Vaikka koulussa on samanaikaisesti useita kulttuureja, usein yhdellä on toisia dominoivampi vaikutus koulun

arkityöhön. Tällaisen dominoivan kulttuurin edustajat ovat koulukoodin kantajia ja heillä on usein kirjoittamaton tehtävä vaikuttaa koulun todellisena valanpitäjänä.

Koulukulttuuri käsittää monia kompleksisia ilmiöitä, joita kaikkia on mahdollon vangita. Taulukossa 6 on kuvattu opettajien ammatillisuutta jännävälillä rajoittunut – laajentunut. Rajoittunut (Berg 2003, 187) opettajarooli pohjautuu sääntöohjauksen aikaan, jolloin ohjausmuoto rajoitti ammatillista liikkumatilaa (vrt. kuvio 6). Laajentunut ammatillisuus liittyy institutionaaliiseen suhteeseen, joka antaa suuressa määrin liikkumatilaa järjestää koulun arkityö. Berg (emt. 194–195) korostaa, että rajoittunut/laajentunut opettaja-ammatillisuus eivät ole arvottavia käsitteitä ja että niiden välinen ero on suhteellinen eikä absoluuttinen. Lisäksi hän huomauttaa, että rajoittunut opettaja-ammatillisuus on edellytys laajentuneelle. Hän painottaa myös, että sama opettaja voi päivittäisen työnsä aikana liikkua näiden ääripäiden väliä.

Taulukko 6. Rajoittunut ja laajentunut opettaja-ammatillisuus (Berg 2003, 193)

Opettajan toimintavalmius → Profession attribuutit ↓	Vahva instituutiotason ohjaus (sääntöohjaus jne.) ja heikko ammatillinen johtaminen avaavat rajoittuneen opettaja-ammatillisuuden	Heikko instituutiotason ohjaus (tavoiteohjaus jne.) ja vahva ammatillinen johtaminen avaavat laajan opettaja-ammatillisuuden
Autonomia	Yksilöllisyys, joka ottaa huomioon opettajan yksin työskentelevänä	Keskipisteessä kollektiivisuus, joka asettaa opettajan toimijaksi kouluissa organisaatioina, ja viime kädessä koulussa instituutiona
Ammattikoodit	Konservatismi, individualismi ja presentismi	Joustavuus, yhteistyö, tulevaisuusorientaatio (ennakointi)
Tietopohja	Oppiaineet, yleinen ja ainedidaktiikka	Koulu historiallisesti esiin kasvavana instituutiona ja koulut organisaatioina, kehittämis- ja arviointityö ja oppiaineet jne.

Rajoittuneessa opettaja-ammatillisuudessa korostuvat perinteisen koulukulttuurin individualismi, konservatismi ja presentismi. Tietoperusta rajoittuu omaan opetustyöhön eli koskee oppiaineiden hallinnan lisäksi yleistä ja ainekohtaista didaktiikkaa. Laajentuneessa opettaja-ammatillisuudessa on edellisten lisäksi mukana yhteisöllisyys, yhteistyö, joustavuus ja tulevaisuusorientaatio. Tietoperusta ulottuu koskemaan myös koulun muuta toimintaa. Tutkimuskirjallisuus osoittaa, että perinteiselle koulukulttuurille luonteenomainen piirre on rajoittunut opettaja-ammatillisuus (Helakorpi, Juuti, & Niemi 1996, 22; Sahlberg 1998, 130–178; Leonard 2002, 90–100; Groth 2002; Blossing 2003). Pyrkimyksissä kehittää koulua organisaationa ja yhteisönä

oppivaksi painottuvat sen sijaan laajentuneen opettaja-ammattillisuuden tunnusmerkit. Edellä esitetty vastaa samalla tutkimuskysymykseen, millaista on perinteinen koulukulttuuri ja millaiseksi sitä tulisi kehittää.

Vaikka vuoden 2003 opetussuunnitelmauudistuksessa normitus täsmentyi ja yhtenäisyyttä palautettiin, hajautettu hallinto ja tiukentuva ohjaus (vrt. kuvio 6, D-kenttä) jättävät vapaata toimintatilaa ja vapauden valita keinot, joilla tavoitteet parhaiten saavutetaan. Koulukulttuurin muutos kohti laajentunutta opettaja-ammattillisuutta asettaa vaatimuksia johtajuudelle, joka sekä (Daiktere 2004, 1) vaikuttaa koulun kulttuuriin että on myös osa koulukulttuuria. Myös Bergin (1995, 102) tapaustutkimus osoittaa, että koulunjohtaja on olennainen osa koulun kulttuuria.

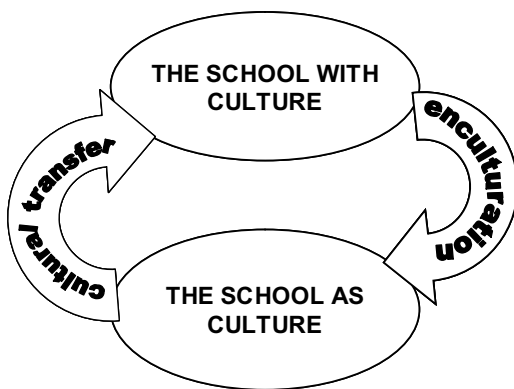
Opettajakulttuurissa (Hargreaves 1994, 165–166) voi ilmetä useita erilaisia keskinäisten suhteiden muotoja: individualismi, klikkiytyminen, pakollinen kollegiaalisuus ja yhteistoiminnallisuus. Koulun kehittämisen näkökulmasta vallitseva opettajakulttuuri on ratkaiseva. Taulukossa 7 on esitetty näiden erilaisten koulukulttuurityyppien erityispiirteet (emt. 238). Ilman vuorovaikutusta työskentelevä, yksilöllisyyden kulttuurissa toimiva opettaja jää vaille kollegoiden palautetta. Klikkiytyneessä kulttuurissa yhteisö on jakaantunut useisiin pieniin ryhmiin, jolloin osa työtehosta saattaa siirtyä pois perustehtävästä, jos energiaa kuluu ryhmien väliseen valtataisteluun. Yhteistoiminnallisessa kulttuurissa yhteistyöskentely on vapaaehtoista ja spontaania. Yhteistoiminnallisuus saattaa kuitenkin jäädä vain pintatasolle, ellei siihen sisälly kollegiaalista toisten opetuksen seuraamista ja palautteen antamista. Pakollinen kollegiaalisuus on hallinnollisesti ohjattua ja kiinnittyy näin tiettyihin aikoihin eikä yleensä ohjaudu yhteisön omista tarpeista. Liikkuvassa mosaiikissa on useita erilaisia ryhmiä ja kategorioita. Toisin sanoen yhteisöön muodostuu monia sisäkkäisiä ja päällekkäisiä kulttuurin ryhmityksiä. Esimerkiksi opettaja on useiden ryhmien ja kulttuurien jäsen.

Taulukko 7. Koulukulttuurin muodot (Hargreaves 1994, 238)

Kulttuurityyppi	Koulukulttuurin erityispiirteet
Pirstaleinen yksilöllisyyskulttuuri	eristyneisyys, kehittämisen rajoittuneisuus, ulkopuolisilta vaikutteilta suojautuminen
Klikkiytynyt kulttuuri	epäjohtonmukaisuus, yksilöiden lojaalisuus ryhmäänsä kohtaan, ”kokonaisuus on vähemmän kuin osiensa summa”
Yhteistoiminnallinen kulttuuri	arkityössä olennaista: jakaminen, luottamus ja kannustus, yhteistyö ja jatkuva kehittäminen, perherakenne, johon voi sisältyä isällistä/äidillistä johtajuutta
Pakollisen kollegiaalisuuden kulttuuri	yhteistyö ulkokohtaista ja pakonomaista, koska kollegiaalisuuden työskentelyn vaatimus ei lähde opettajista itsestään
Liikkuva mosaiikki	epäselvät rajat, mahdollisuus toimia erilaisissa ryhmissä, joustavuus, dynaamisuus, vastaanottavuus, mutta myös epävarmuus ja haavoittuvaisuus, erimielisyys

Kiintoisa näkökulma koulukulttuuriin ja sen kehittymiseen on kuviossa 8 kuvattu syklinen malli (Hloušková 2006, 61–63). Toisaalta sosiaalistumisprosessi, toisaalta kulttuurin muutosprosessi liittävät yhteen koulukulttuurin ja sen kehittymisen kaksi elementtiä, jotka ovat ”koulu kulttuurin kanssa” ja ”koulu kulttuurina”. Elementtiin ”koulu kulttuurin kanssa” sisältyy näkemys koulun omasta, erottuvasta kulttuurista henkilösuhteiden, rituaalien, ryhmän käyttäytymis- ja ajattelutapojen, irrationaalisten sanktioiden ja moraalikoodien yhdistelmänä. Toinen elementti ”koulu kulttuurina” sisältää oletuksen, että *koulu on kulttuuri*. Tämä perustuu näkemykseen kulttuurista elämänä, osana sosiaalisia prosesseja, joissa kulttuurin elementit eli merkitykset, arvot, normit, moraalit, eetos välittyvät. Kulttuuri voi jakautua alakulttuureihin. Kulttuurin määrittelemisen jaettujen normien, merkitysten, abstraktioiden, käsitysten ja priorisointien kompleksisena yhdistelmänä on luonteenomaista koulukulttuurille. Kuvio 8 esittää näitä elementtejä ja prosesseja.

Sosiaalistamis- ja muutosprosessi varmistavat siirtymisen yhdestä koulukulttuurivariantista toiseen sekä ilmaisevat koulukulttuurin kehittämiseen liittyvän työn tarkoituksellisuutta ja määrätietoisuutta. Sosiaalistumisprosessi yhdistää ”koulun kulttuurin kanssa” ”kouluun kulttuurina”. Sosiaalistuminen merkitsee siirtymistä kouluelämän erityistavasta (ml. kulttuuri-identiteetti) koulun jaetun arvokartan luomiseen. Se on kasvua kulttuuriin, minkä tulokseksi on ”koulu kulttuurina”. Prosessissa koulun toimijat tulevat koulun kulttuurin kantajiksi. Kulttuurin muutosprosessi puolestaan yhdistää ”koulun kulttuurina” ”kouluun kulttuurin kanssa”. Kulttuurimuutos käsittää uudet, mutta jaetut, merkityksellisenä pidetyt ja käyttäytymiseen vaikuttavat arvot, normit ja merkitykset. Kyse on uudesta elämäntavasta, joka perustuu jaettuihin arvoihin, normeihin ja merkityksiin.

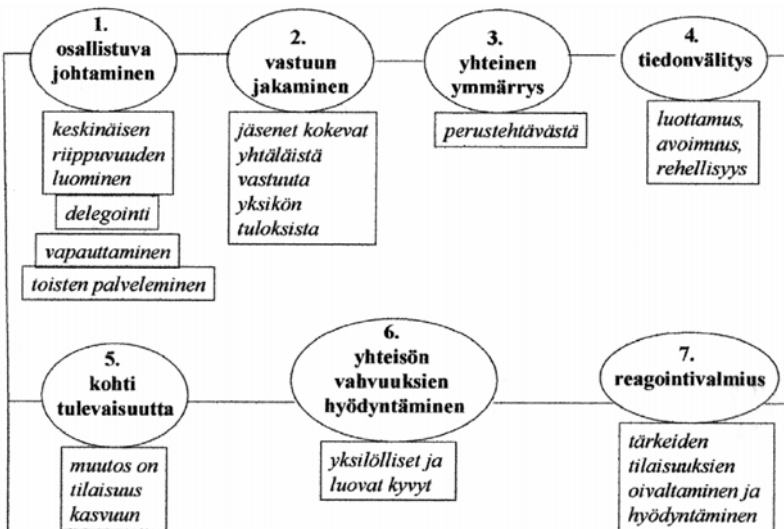


Kuvio 8. Koulukulttuurin kehitysmalli (Hloušková 2006, 61)

Sosiaalistumis- ja muutosprosesseja (emt. 63) on mahdollista hyödyntää käytännössä. Kehittämisprosessissa tehdään diagnoosi koulun kulttuurin nykytilasta, suunnitelma kehittämisestä, joka ei perustu nykytilaan vaan tavoiteltuun tilaan, toteuttamisvaiheessa tavoiteltu kulttuuri vakiinnutetaan ja lopuksi arviointivaiheessa tarkastellaan sekä prosessia että sovitaan seuraavasta kehittämisprosessista. Näen tässä yhtymäkohdan tavoitellun toimintakulttuurin kuvausprosessiin, jota on edeltänyt toimintakulttuurin nykytilan arviointi, tavoitellun toimintakulttuurin kuvaaminen, jonka yhtäpitävyyttä suhteessa toteutuvaan toimintakulttuuriin arvioidaan yhdessä ja tältä pohjalta sovitaan jatkotoimista. Toimeenpanoprosessissa ja tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arvioinnissa johtajuus on avainasemassa.

4.3.2 Koulukulttuurin vuorovaikutusrakenteet

Helakorven et al. (1996, 190) tiimiorganisaation piirteitä koskeva luettelo kuvaa hyvin näitä kulttuurin muutoksen edellytyksiä. Kuvion 9 mukaiset tiimiorganisaation piirteet antavat suunnan ja kriteereitä, millaiseksi vuorovaikutuksen laatua pitäisi kehittää.

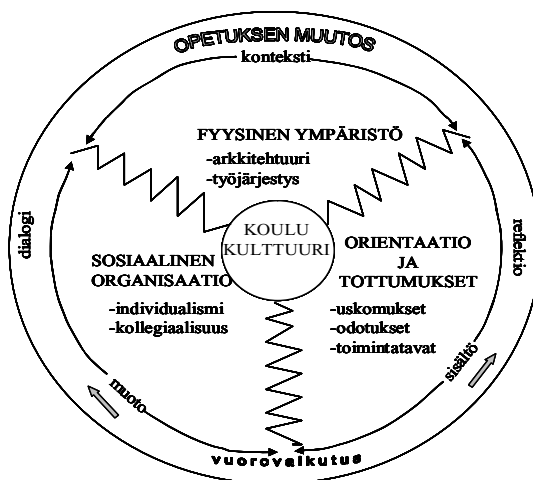


Kuvio 9. Vuorovaikutuksen laadun parantaminen (mukaillen Helakorpi et al. 1996).

Organisaatiolta vaaditaan ensinnäkin osallistuvaa johtamista, mikä tarkoittaa keskinäisen riippuvuuden luomista, delegoimista, vapauttamista ja toisten

palvelemista. Toinen vaatimus koskee vastuun jakamista: on luotava työ- ja opiskeluympäristö, jossa yhteisön ja ryhmän jäsenet kokevat olevansa yhtäläisesti vastuussa yksikön tuloksista. Kolmanneksi on huolehdittava, että yhteisöllä ja ryhmällä on yhteinen ymmärrys, miksi yhteisö/ryhmä on olemassa ja mitä tehtävää se on toteuttamassa. Mielestäni tässä on kyse jo johdantoluvussa esillä olleesta yhteisen sosiaalisen todellisuuden luomisesta (Murto 1995, 47–49). Näen tässä yhtymäkohdan myös vision artikulointiin, josta Kurki (2002, 153) kirjoittaa esitellessään Starratt'in (1988; 1993) johtajuusteoriaa. Kurjen mukaan visio rakentuu useimmiten toisia aidosti kuuntelemalla, havainnoimalla ja dialogin avulla. Täten visio sisältää jaettuja arvoja, jotka muodostavat pohjan päätöksentekoa ohjaavalle yhteiselle sopimukselle ja juurtuvat merkityksiin.

Neljäs vaatimus on huolehtia tiedon välittymisestä, mikä tarkoittaa luotamuksen sekä avoimen ja rehellisen tiedottamisen ilmapiirin luomista. Viidenneksi on suuntauduttava tulevaisuuteen ja nähtävä muutos tilaisuutena kasvuun. Kuudenneksi on hyödynnettävä yhteisön jäsenten yksilölliset ja luovat kyvyt. Seitsemänneksi on huolehdittava valmiudesta reagoida nopeasti, mikä tarkoittaa toiminnan ja sen kehittämisen kannalta tärkeiden tilaisuuksien oivaltamista ja hyödyntämistä.



Kuvio 10. Koulukulttuurin elementit ja perusprosessit opetuksen muutoksessa (Sahlberg 1998, 185)

Kuvio 10 kuvaa koulukulttuurin (Sahlberg (1998, 189) sisältöä, muotoa ja kontekstia, jossa opetuksen muutos tapahtuu. Koulukulttuurin muutos edel-

lyttää jatkuvaa vuorovaikutusta ja dialogin ja reflektion keinoin syntyvää yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista.

Koulukulttuurin muotoon (emt 130; Hargreaves 1994, 166) kuuluvat opettajien ja kouluhenkilöstön keskinäisten suhteiden rakenteet ja yhteisöllisyyden muodot. Muoto selittää siis koulun henkilöstön vuorovaikutussuhteiden luoman sosiaalisen verkoston ominaisuuksia, esim. individualimi – yhteistoiminnallisuus, yhteistoiminnallisuuden esiintyminen – klikkiytyminen – pakollinen kollegiaalisuus. Opettajakulttuurin muoto ilmenee sen sisältöjen avulla. Myös muoto muuttuu ja kehittyy, kun kulttuurin sisällöt muuttuvat.

Koulukulttuurin sisältöpuoleen (emt.130; Hargreaves 1994, 166) kuuluvat esim. eri koulumuotoihin liittyvät erot, oppiaineiden opettamisen kulttuurit ja eri pedagogiikkoihin erikoistuneiden koulujen kulttuurit. Kulttuurin sisällön elementtejä ovat myös opettajien opettamista ja tietoa koskevat oletukset, uskomukset, käsitykset ja arvostukset, jotka tekevät koulukulttuureista monimuotoisia. Opettajien muuttuvat uskomukset, arvot ja asenteet voivat liittyä aikaisempiin tai nykyisiin muutoksiin heidän suhteissaan kollegoihinsa sekä keskinäisen yhteisyytensä muotoihin. Tällä tavoin opettajien keskinäisen vuorovaikutuksen ja heidän yksilöllisten uskomustensa välille rakentuu silta. Opettajakulttuurin sisällön ja muodon erottamien auttaa käsitteellisesti näkemään eron opettajan työhön läheisesti liittyvän individualismin psykologisten ja sosiologisten selitysten välillä.

Yhteinen (emt. 182–183) keskustelu on avainasemassa, kun kehitetään perinteistä koulukulttuuria kohti laajentunutta opettaja-ammattillisuutta. Muutoksen kannalta on tärkeää, että ensiksikin opettajien päivittäisiä työtottumuksia muutetaan varaamalla riittävästi aikaa yhteiselle ammatilliselle keskustelulle, suunnittelulle ja arvioinnille, sillä yhteisten tavoitteiden, arvojen, normien ja visioiden luominen on yhteisöllinen prosessi. Opettajakulttuurin muutos on sekä yksilöllisen että kollektiivisen prosessin tulos. Koulukulttuurin muuttamiseen liittyy kaksi perusprosessia: dialogi ja reflektointi. Näiden prosessien toimeenpano edellyttää yhdessä oppimista, riskien ottoa ja jatkuvaa kehittämistä tukevia rakenteita. Näiden osallistumisrakenteiden, tai Murron termin foorumien, tärkeys on tullut esiin jo johdantoluvussa. Yhteisön (Raina 2003, 28) kehittämisessä suurin ongelmakohta on keskustelukulttuuri. Esimiehen tehtävä on huolehtia selkeistä osallistumisrakenteista, tavoitteellisesta sisällöstä ja toimivasta vuorovaikutuksesta. Koska muilla yhteisön jäsenillä ei ole samanlaista mahdollisuutta vallan käyttöön kuin esimiehellä, johtaja on avainasemassa (Kiesiläinen³ 2004, 119). Tosin hän ei voi yksin luoda hyvää yhteisöä, mutta hän voi estää sen syntymisen.

Sen lisäksi, että rehtori huolehtii osallistumisrakenteista eli foorumista ja varaa aikaa keskustelun käymiseen, on tärkeää kehittää myös vuorovaikutuksen laatua. Heikkilä ja Heikkilä (2001, 56–64) korostavat, että tavanomainen keskustelu eroaa taitavasta keskustelusta ja dialogista. Perinteinen keskustelu

³ Kiesiläinen on sama henkilö kuin Raina.

keskittyy jonkin näkökulman puolesta puhumiseen, keskustelussa katsotaan kenen ideat ovat painavimmat. Taitavassa keskustelussa käytetään hyväksi kyselevää ja tutkivaa otetta sekä yhteistoiminnallisuutta. Dialogissa etsitään yhteisiä merkityksiä, rohkaistaan osallistujia avaamaan ja laajentamaan tilannetta. Tarjotaan toisin sanoen mahdollisuuksia laajentaa käsityksiä ja kehittää uusia keinoja nähdä ja määritellä todellisuutta. Dialogissa on mahdollista luoda ilmapiiri, jossa kukin jäsen voi ikään kuin tutkijana ja keksijänä osallistua yhteisen tiedon tuottamiseen. Dialogi tarjoaa parhaimmillaan uusia tilaisuuksia pohtia (reflektoida), tulkita ja vertailla omia käsityksiä toisten käsityksiin ja tuottaa yhteiseen tarkasteluun joukon käsityksiä, joita voidaan yhdessä tarkastella, yhdistellä, parannella tai joista voidaan valikoida.

Koulun vuorovaikutuskulttuuria mallittanut Huusko on tarkastellut koulua väljäkytkentäisenä asiantuntijaorganisaationa (1999, 239–241; 307–308). Opettajayhteisön toiminnassa on tiedostamattomia kulttuurisia rakenteita, jotka ehkäisevät avointa yhteisötason kommunikointia ja yhteistoiminnallisen kulttuurin syntymistä. Vuorovaikutuskulttuurille on tyypillistä *liberaalisuus*, mikä tarkoittaa, että opettajayhteisö hyväksyy yksittäisten opettajien yksilölliset erityispiirteet. Liberaalisuuden, tyytyväisyyden ja vakauden ylläpitäminen ja suojeleminen on perusta vuorovaikutuskulttuurin seuraavalle tasolle, josta Huusko käyttää ilmaisua *itsesensuuri*. Tämä tarkoittaa, että väljäkytkentäisen organisaation jäsenet ja ryhmät puskuroivat, ja siksi uudistusideoiden välittyminen koko organisaatioon estyy tai hidastuu. Puskuroimisprosessissa erilaisten ideoiden työstämisessä vaadittava keskustelu joko ohitetaan tai peitetään yhteisötasolla.

Käytännössä nämä ilmiöt ulottuvat jopa päätöksentekoon ja estävät aktiivisen ja kyseenalaistavan keskustelun. Yhteisöllisen itsesensuurin lähtökohdista ovat yksittäisten opettajien tekemät valinnat, joiden myötä he jättävät käyttämättä mahdollisuuden ja oikeuden tuoda esiin erilaisia mielipiteitä, koska he eivät halua toimia yhteisön tasolle ulottuvan kirjoittamattoman toimintanormiston vastaisesti. Näin ollen opettajat tyytyvät annettuihin päätösesityksiin. Virallisten päätöksentekotilanteiden taustalla toimivat epäviralliset päätöksentekotilaisuudet, toisin sanoen erilaisten intressien yhdistämät, opettajista koostuvat *pikkuporukat*. Nämä epäviralliset ryhmät osallistuvat aktiivisesti omaan työhönsä vaikuttavien päätösten valmisteluun. Pikkuporukoituminen nähdään luonnollisena osana yhteisön toimintaa, koska se on sopusoinnussa vuorovaikutuskulttuuriin sisältyvän liberaalisuuden ja itsesensuurin kanssa, ja siksi yksittäiset opettajat hyväksyvät toisten yksilölliset intressit kuulua erilaisiin ryhmiin eivätkä yleensä puutu toisten ryhmien tavoitteisiin tai toimintamalleihin. Näissä pikkuporukoissa yksittäisillä opettajilla on mahdollisuus toteuttaa itselleen merkityksellisiä ja tarpeellisia kehittämisyhtymyksiä.

Koulun (emt. 310) kehittämistyö näyttää keskittyvän pikkuporukoihin, joten ensinnäkin nämä porukat on tehtävä näkyviksi. Näin lisätään avoimuutta ja porukoiden toimintaa voidaan ohjata. Toiseksi kaikilla yhteisön jäsenillä on oltava mahdollisuus osallistua kehittämisalueiden valitsemiseen ja kehit-

tämiseen. Rehtori on keskeisessä roolissa. Hänen tehtävänsä on luoda kehittämistilaisuuksia, tukea kehittämistyötä sekä varata ja kohdentaa siihen resursseja.

4.3.3 Strukturi

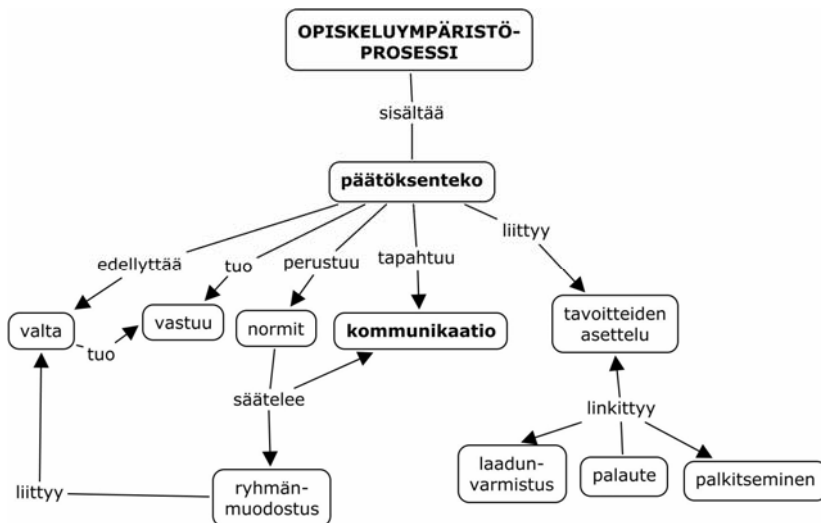
Strukturi-käsite (Backa, & Fivesdahl 1996, 34) sisältyy organisaation päivittäisiin keskusteluihin, jotka koskevat esimerkiksi näkyviä rakenteellisia komponentteja kuten työnjakoa, asemaa ja päätöksentekosääntöjä. Isoissa organisaatioissa on organisaatiokaaviot, jotka osoittavat osastojaon, sisäisen työnjaon ja hierarkian. Strukturiin tehtävä on (Mintzberg 1979, 2) ensin jakaa työ ja sen jälkeen koordinoita sitä. Tutkimuskirjallisuudessa (esim. Salo 2002, 70; Huczynski, & Buchanan 2001, 447; Backa et al 1996, 34–35, 38–39) muodollista organisaatiostрукtuuria luonnehditaan etukäteen määritellyiksi säännöiksi tai työn- ja vastuunjaon muodolliseksi systeemiksi. Empiirisessä organisaatiotutkimuksessa käytetään myös käsitettä epämuodollinen strukturi tai epämuodollinen organisaatio, jolla on merkittävä rooli yhteisössä. Ihmisillä on näet luonnollinen tarve sosiaalisiin kontakteihin. Myös nämä epämuodolliset ryhmät voivat olla tutkimuskohteena. Yksinkertaisimmillaan ne näkyvät ryhminä ja klikkeinä.

Stoll et al. (1996, 84) toteavat, että on mahdotonta tutkia koulun kulttuuria irrallaan strukturiista, koska kulttuuri linkittyy strukturiin. Strukturiilla ja kulttuurilla on monin tavoin keskinäinen riippuvuussuhde. Jos rakenteita muutetaan ilman kulttuurimuutoksia, ilmaantuu vaikeuksia kuten usein käy ulkoapäin ohjatuissa pedagogisissa uudistuksissa. Kulttuuri ei ole etukäteen annettu, kuten muodollinen strukturi, sillä se (Bang 1994, 23) kehittyy organisaatiossa, kun organisaation jäsenet työskentelevät yhdessä toistensa ja ympäristönsä kanssa ja näyttäytyy normeina, arvostuksina ja erilaisina käytäntöinä.

Tutkittaessa (Blossing 2003, 100–101) koulun sisäisiä olosuhteita lähtökohdan voi valita monista vaihtoehtoisista strukturiin ja kulttuurin jaotteluisista. Blossing viittaa mm. jo esillä olleisiin Hargreavesin kulttuurityyppeihin (1994) ja Bergin (1995) kehittämään tapaan tutkia koulukulttuuria yhteistyön, suunnittelun ja muutoksen dimensioilla. Blossingin tutkimuksissaan hyödyntämä koulun infrastruktuurimalli⁴ perustuu Milesin (1965) ajatukseen käyttää tervettä ihmistä tai ryhmää analogiana kouluorganisaation toimivista ja terveellisistä toiminnoista ja Ekholmin (1988; 1989) nk. koulun infrastruktuu-

⁴ Infrastruktuuri, sot. sotatoimia varten tarpeelliset laitteet ja edellytykset/ tal. Taloudellisen kehityksen edellytyksenä olevat laitteistot ja järjestelyt, Nykysuomen sivistyssanakirja, Vierasperäiset sanat, 1975, 172t

riin. Samalla tavoin koulun sosiaalinen elämä rakentuu systeemeistä, joissa on oltava tiettyjä tunnusmerkkejä, jotta ne edistäisivät opettajien ja oppilaiden kehittämistyötä. Infrastruktuuri on siten perusstruktuuri tai runko, jonka varaan koulun sosiaalinen elämä hahmottuu. Sen oletetaan rakentuvan ryhmitys-, tavoiteasettelu-, kommunikaatio- päätöksenteko-, valta- ja vastuu-, normi-, palkitsemis- ja laadunvarmistussysteemeistä. Kuvio 11 kuvaa tulkintaani perusrakenteen systeemien keskinäisistä suhteista.



Kuvio 11. Koulun sosiaalisen elämän perusrakenne käsitekarttana (mukaillen Blossing 2003, 104–106)

Käytän tästä infrastruktuurista jatkossa helpommin lausuttavaa ilmaisua perusrakenne. Koulun kehittämisen kannalta tämän perusrakenteen (Blossing 2003, 103) systeemeistä ratkaisevan tärkeä on kommunikointisysteemi, koska vain sen avulla tavoitteet ja jaettu visio saadaan keskusteltavaksi koko yhteisössä ja luodaan edellytykset, että tavoitteiden toimeenpanoon sitoudutaan. Toimiva systeemi luo edellytykset osallistua erilaisten suunnittelu- ja työ- ja kehittämisryhmien työskentelyyn. Jo 300 (emt. 103) oppilaan koulussa kommunikaatio on luotava systemaattisesti tiettyjen rutiinien varaan, joita arvioidaan ja parannetaan. Tämä ei käy hetkessä, sillä jaetun vision yhdessä rakentaminen vaatii aikaa keskustella.

Laadunvarmistamissysteemi liittyy Blossingin (2003, 108–110) mukaan toiminnan tutkimiseen ja parantamiseen. Laadunvarmistamissysteemin tulisi

parhaimmillaan niveltä aikaisempaan kehittämistyöhön, joka tarjoaa sille vertailukohtaan. Käytännössä kouluille näyttää olevan vaikeaa huolehtia kehittämishistoriastaan, kun rehtorit ja opettajat vaihtavat työpaikkaa tai jäävät eläkkeelle. Usein dokumentointi jää kesken tai puutteelliseksi. Blossing viittaa myös tutkimuksiinsa (2002), joiden mukaan koulut käyttävät monivuotiseksi tarkoitettua kehittämisprosessissa usein atomistista strategiaa. Tällä hän tarkoittaa, että koulut perehtyvät uudistuksen edellyttämään asiaan esimerkiksi kouluttautumalla ja opintokäynneillä, tekevät suunnitelman ja lähtevät toteuttamaan suunnitelmaa, mutta eivät jo tässä vaiheessa tee suunnitelmia seuraavasta vaiheesta ja siihen liittyvästä perehdyttämisestä. Sen sijaan holistinen strategia merkitsee sitä, että perehdytään uuteen asiaan ja tehdään suunnitelma. Mutta samaan aikaan kun lähdetään toteuttamaan sitä, tehdään myös jatkosuunnitelmaa, jotta prosessin tulos saadaan aloituksen ja toteutuksen lisäksi myös vakiinnutetuksi eli institutionaalistetuksi.

Päätöksenteko/sopiminen pohjautuu tiedostettuun normisysteemiin. Opettajayhteisön kokemaa päätöksentekoa tutkinut Vulkko (2001, 142–143) on tuottanut tulostensa perusteella opettajayhteisön kollegiaalisen päätöksentekomallin, jossa on analogisuutta oppivan organisaation malliin. Mallissa korostuvat yhteisesti sovitut toimintamallit päätösten suunnittelussa, valmistelussa, toteutuksessa ja seurannassa. Malli korostaa pitkäjänteisyyttä ja jatkuvaa kehitystä. Mallin mukaan koulun kulttuuriin tulee olla avoin ja osallistava, mikä edellyttää vuorovaikutustaitoja, yhteistä käsitystä tavoitteista, monipuolisia yhteistyön muotoja, luottamuksellisia henkilösuhteita, hyväksyvää ilmapiiiriä ja yhteistä vastuuta.

Koulun (Blossing 2003, 104–106) sosiaalista elämää säätelevät myös tiedostamattomat normit. Blossing viittaa viiden koulun sosiaalista elämää koskevaan tutkimukseensa (2000), jossa opettajat olivat normiväittämien pohjalta kertoneet käsityksensä, miten heidän mielestään kollegoiden tulisi käyttäytyä ja toisaalta, kuinka he luulivat kollegoidensa ajattelevan, että koulussa pitäisi käyttäytyä. Useimmat opettajista olivat yksimielisiä siitä, että oppilailta tulee pyytää palautetta omasta opetuksesta, osallistua täydennyskoulutuksen sekä kehittää omaa työtään kyseenalaistamalla toimintatapojaan ja kokeilemalla uusia tapoja, vaikka tulos olisi epävarma sekä kertomalla epäonnistuneista opetuskokeiluista. Kuitenkin noin kolmannes opettajista oli sitä mieltä, että kollegat eivät kokeilisi em. oman työn kehittämiseen liittyviä toimintatapoja.

Suurin hajonta koski kehittävän palautteen antoa kollegalle. Jos erityisesti rehtori osallistui aktiivisesti kehittämistyöhön, myös työtään kehittävät opettajat kertoivat voivansa pyytää kollegalta suoraa palautetta omasta opetuksesta ja työstään. Tulkitsen tämän tutkimustuloksen siten, että avoimuutta ja luottamusta tukeva normisysteemi luo ilmapiiiriä, jossa kollegalta saatu palaute nähdään oman työn kehittämisen välineenä. Palaute edistää ammatissa kehittymistä edellyttäen, että palautteen saaja haluaa saada palautetta ja kehittää työtään sen pohjalta. Blossing (emt. 106) toteaa, että palautetta voi antaa monella tapaa ja että se on tärkeää kehittämistyössä. Palkankorotuksen lisäksi on

muitakin tapoja, esimerkiksi voi pitää esillä opettajan töitä tai aikaansaannoksia tai delegoida työnjohdollisia tehtäviä.

Karjalainen (1991, 31) käyttää tiedostamattomista normeista ilmaisua pii-llossa olevat opettajahuoneen yksilöiden toimintaa ohjaavat struktuurit. Nämä sosiaaliset rakenteet ovat kuin käyttöesineitä, ja niitä voi kuvata ”ammattissa selviämisen työkaluiksi” tai ”ainakin työyhteisössä selviämisen välineiksi”. Ne ovat tavallaan tietoisuudessa olematta tiedostettuja. Karjalainen vertaa niitä kädessämme olevaan lusikkaan. Toisin sanoen tiedämme ne niitä ihmettelemättä. Kyse (emt. 115–116) on yhteisön mentaalisesta rakenneelementistä, joka sosiaalistaa yhteisön yksilöitä itseensä.

Ammattitaidon myyntiä koskevassa tutkimuksessaan Karjalainen (1991, 45, 117) on soveltanut objektiivisen hermeneutiikan lähestymistapoja, tosin alkuperäistä vuorovaikutteisempaa versiona. Kyseessä on Oevermannin ym. (1979) kehittämä ajatus sosiaalisen todellisuuden rakenteesta. Tätä ideaa Siljander (1995, 111–112) avaa ja havainnollistaa ”karkeasti yksinkertaisteen” artikkelissaan Teksti ja todellisuus seuraavasti:

”Sosiaalinen tiedostettu: tunnetut interaktiosäännöt, esim. tavat, roolit, normit

Sosiaalinen tiedostamaton: latentit interaktiosäännöt/ sosiaalinen kielioppi”

Siljander 1995, 112

Sitaatissa kuvatun idean mukaan sosiaalinen todellisuus rakentuu ensinnäkin toimintaa ohjaavista ja sille systemaattista jäsenystä luovista yleisesti tunnetuista interaktiosäännöistä. Jokainen yhteisö esimerkiksi luo oman normirakenteensa.

Sosiaalinen tiedostettu -tasolle (emt. 112–113) luokituvat mm. lait ja asetukset sekä virallinen opetussuunnitelma ja koulun järjestyssäännöt. Taso edustaa kaikkea tunnistettavissa olevaa joko kirjoitettuna tai kirjoittamattomina periaatteina, jotka muovaavat yhteisön *toiminnallista rakennetta*. Tälle tasolle voisi mielestäni sijoittaa instituutiotason/koulutuksen järjestäjän ohjeiden lisäksi myös koulutusorganisaatiotason tiedostetut interaktiosäännöt.

Siljander kirjoittaa, että oletettavasti sosiaalinen todellisuus rakentuu näkyvän osan ohella tiedostamattomista merkitysrakenteista, jotka ovat latenteja. Näitä sosiaalisen toiminnan taustarakenteita, latenteja merkityssuhteita voi oevermannilaisittain kuvata *sosiaalisiksi kieliopiksi*, joka antaa rakenteen toiminnallemme kuten kieliopin säännöt puhujalle. Sosiaalisen kieliopin sääntöjä ei kuitenkaan ole tietoisesti sovittu tai hyväksytty. Käsite sosiaalinen kielioppi viittaa siis yhteisön sosiaalistumisen myötä syntyneen sosiaalisen interaktiojärjestelmän kätkettyyn puoleen, joka tiedostamatta omaksutaan näkyvän puolen ohessa. Kunkin (emt. 114) yhteisön sosiaalinen kielioppi, ”kirjoittamattomat säännöt” muotoutuvat pitkän prosessin tuloksena.

Sosiaalinen (Karjalainen 1991, 45–49) tiedostamaton tai sosiaalinen piilotajunta ”tarkoittaa puheen, ajattelun ja toiminnan ’mahdollistavia’ sosiaalisia

merkitysjärjestelmiä, 'oikean' puheen ja toiminnan tuottamisen perussääntöjä, joista interaktion 'sosiaalistuneilla' osapuolilla tarvitsee olla ja tavallisesti onkin vain intuitiivista tietoa." Kyse on latenteista, inhimillistä toimintaa säätelevistä merkitysstruktuureista. Inhimillinen interaktio sisältää useita ontologisia tasoja, joita käytännön toimijat eivät kykene tiedostamaan. Karjalainen erottaa ensinnäkin tietoisien ja tiedostamattoman yksilötason, joista ensimmäistä avaa ilmaisu tavoitteisuus ja jälkimmäistä kuvaa ilmaisu piilotajunta. Toisaalta on sekä sosiaalinen tiedostettu taso, jolle asettuvat mm. roolit, odotukset, normit että sosiaalinen tiedostamaton, johon kuuluvat latentit merkitysstruktuurit. Sosiaalisen (Karjalainen 1991, 47) tiedostamattoman voidaan ajatella rakentuvan objektiivisista yhteisön toimintaa ohjaavista, vuorovaikutusta kanavoivista säännöistä. Nämä latentit merkitysstruktuurit ovat tiedostamattomia, eikä niistä tarvitse olla eksplisiittistä konsensusta. Tutkimuksessaan Karjalainen nimittää näitä latentteja merkitysstruktuureja myyteiksi. Toisin sanoen hän ymmärtää myytit ja latentit merkitysstruktuurit synonyymeiksi.

4.4 Toiminnan ja rakenteen välinen suhde

Toiminta (Giddens 1984, 96–97) tai mieluummin "toimijana toiminen" ei viittaa sarjaan yksittäisiä tekoja, jotka yhdistyvät myöhemmin kokonaisuudeksi, vaan kyseessä on toimimisen jatkuva virta. Toisin sanoen toiminta on fyysisten henkilöiden todellisia tai toteutettavaksi harkittavia kausaalisia toimenpiteitä, joilla ao. henkilöt vaikuttavat maailmassa ilmenevien tapahtumien muodostamaan jatkuvaan prosessiin. Toiminnan käsite viittaa siis toimijan toimintoihin. Giddensin kehittänyt (emt. 106–110) rakenteistumisen käsite sisältää käsitteet *rakenne*, *järjestelmä* ja *rakenteistuminen*. Hän otaksuu, että yhteiskunnalliset järjestelmät hahmottuvat ajan ja paikan suhteen yhteiskunnallisissa uusintamisprosesseissa esiintyvän jatkuvuuden kautta, joten yhteiskunnallinen järjestelmä on "rakenteistunut kokonaisuus". Sen sijaan rakenteet esiintyvät aika- ja paikkaulottuvuuksilla vain järjestelmien rakentumisprosesseissa. Rakenteiden syvävaikutuksia voi analysoida ensiksikin tarkastelemalla, miten pitkäkestoisia historiallisesti ovat ne toimintakäytännöt, joita rakenteet vastavuoroisesti (rekursiivisesti) järjestävät. Toisaalta voidaan myös analysoida, kuinka laajalle järjestelmien toimintakäytännöt ulottuvat yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen alueella. Instituutiot ovat kummastakin näkökulmasta tärkeimpiä yhteiskunnallisia järjestelmiä jäsentäviä syväkerrostuneita toimintakäytäntöjä.

Giddens (emt. 111) puhuu rakenteesta sääntöinä (ohjeina) ja käytettävissä olevina voimavaroina (kykyjen koostumina). Hänen tarkoittamassaan merkityksessä säännöt ovat yhteiskunnallisten järjestelmien uusintamisen välineitä ja tuotoksia ja niitä voidaan ymmärtää vain yhteiskunnallisten järjestelmien historiallisen kehityksen yhteydessä, jossa ne vastavuoroisesti (rekursiivises-

ti) liittyvät toimintakäytäntöihin. Toiminnot ja toimintakäytännöt synnytetään monien toisiinsa kytkeytyvien ja päällekkäisten sääntöjoukkojen määrittämissä tilanteissa. Nämä sääntöjoukot ovat mukana hahmottamassa yhteiskunnallisten järjestelmien ajassa etenevää muotoutumista. Toisaalta näitä sääntöjä ei voida kuvata täydellisesti pelkästään oman sisältönsä avulla, sillä säännöt ja toimintakäytännöt ovat olemassa vain toistensa yhteydessä. Tosin mahdolliset säännöistä ja niiden käytöstä syntyneet ”sääntökirjat” muodostavat poikkeuksen. Taulukko 8 kuvaa näitä rakenteen, järjestelmän ja rakenteistumisen välisiä suhteita.

Taulukko 8. Rakenteen, järjestelmän ja rakenteistumisen väliset suhteet (Giddens 1984, 112)

Rakenne	Säännöt ja käytettävissä olevat voimavarat yhteiskunnallisten järjestelmien ominaisuuksiksi järjestettyinä. Rakenteet ovat olemassa vain ”rakenteellisina ominaisuuksina”.
Järjestelmä	Säännölliseksi yhteiskunnalliseksi toimintakäytännöiksi järjestyneet jatkuvasti uusinnatut suhteet toimijoiden ja heistä muodostuneiden ryhmien (kollektiivien) välillä.
Rakenteistuminen	Vuorovaikutuksen synnyttämät tilanteet, jotka määräävät rakenteiden jatkuvuutta tai muuntumista (transformaatiota), ja siten myös järjestelmien uusintamista.

Kiteytettynä edellä esitetty tarkoittaa, että sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuneita ja rakentuvia yksilöiden ja ryhmien välisiä suhteita voidaan parhaiten eritellä toistuvina yhteiskunnallisina toimintakäytäntöinä. Tällöin yhteiskunnallisten rakenteiden kaksoisluonne näkyy esim. siinä, että synnyttämässään vuorovaikutustilanteissa toimijat käyttävät hyväkseen sääntöjä ja käytettävissä olevia voimavaroja (rakenteita). Samalla vuorovaikutustilanteet järjestävät sääntöjä ja voimavaroja uudelleen. Toisin sanoen samalla kun rakenne luo toimintaa, toiminta myös luo ja uusintaa rakenteita. Rakenteet toisaalta rajoittavat toimintaa ja toisaalta tekevät sen mahdolliseksi (Giddens 1988, 161). Ihmiset siis kykenevät myös muuttamaan ympäristöään. Rakenteistumisen prosesseihin sisältyy merkitysten, normien ja vallan vuorovaikutus.

Distributiivisen (Spillane et al. (2004, 9–11) johtajuuden malli perustuu toiminnan teorialle ja jaetun kognition käsitteelle. Näiden teorioiden yhdistelmän mukaan johtamistoiminta tapahtuu ja ilmenee johtamistehtävien toteuttamisena vuorovaikutuksessa johtajien, seuraajien ja tilanteiden kanssa. Tutkijat kuvaavat distributiivista johtajuutta kannallaan seisovana kolmiona, jonka vasemmassa kärjessä on johtaja/johtajat, oikeassa kärjessä seuraaja/seuraajat ja yläkärjessä situaatio. Kärkien välistä vuorovaikutusta kuvaavat kaksipäiset nuolet. He korostavat, että sosiokulttuurinen tilanne on enemmän kuin tausta: se on sekä johtajuutta rakentava että toimintaa rajaava elementti.

Tulkitsen heidän tarkoittavan, että fyysinen, sosiaalinen ja kulttuurinen konteksti, siis situaatio, ei ainoastaan mahdollista toimintaa, vaan voi myös rajoittaa sitä.

Tutkijat korostavat, että on tärkeää kiinnittää huomiota myös struktuurin ja toiminnan väliseen suhteeseen. ”Struktuuriin” kuuluu erilaisia elementtejä, joiden kanssa yksilöiden täytyy kamppailla, kun he kehittävät toimintaa. Nämä elementit vaihtelevat kouriintuntuvista abstrakteihin, luokkahuoneen pulpettien sijoittelusta maailmankuvaan ja kulttuurisiin rakennelmiin. ”Ihmisen toiminta” koskee yksilöiden toimintoja rakennekontekstin sisällä ja rakennekontekstin kautta.

Monista erilaisista toiminnan ja rakenteen välistä suhdetta koskevista näkökulmista (emt. 10) toisena ääripäänä on objektiivinen strukturalistinen determinismi, jossa kaikkea ”toimintaa” määrää ennalta se rakenne, johon toiminta on juurtunut. Tämän ääripään edustajaksi tutkijat nostavat Althusserin (1971). Toista ääripäätä edustaa fenomenologinen näkökulma, joka painottaa toimijoita sosiaalisen todellisuuden rakentajina. Tämän ääripään osalta tutkijat viittaavat Bergeriin ja Luckmaniin (1966). Koska nämä struktuuria ja toimintaa koskevat lähestymistavat näyttäytyvät dualismina, Spillane et al. käsitteellistävät struktuurin kaksinaisena. Giddensin tavoin he ymmärtävät struktuurin sekä välineenä että toiminnan tuloksena. Struktuuri muovaa toimintaa säätämällä sääntöjä ja mahdollisuuksia. Kuitenkin ihmistoimijoiden toiminta myös luo, uusi ja mahdollisesti myös muuttaa struktuuria. Nämä inhimillisen toiminnan mahdollistavat rakenteelliset ominaisuudet ovat olemassa vain, kun ne toteutuvat toiminnassa.

Tämä (emt. 10) inhimillisen toiminnan jaettu perspektiivi painottaa siirtymistä yksilöllisen toiminnan taakse tarkastelemaan, miten materiaallinen, kulttuurinen ja sosiaalinen tilanne mahdollistaa, muotoilee ja rajoittaa ihmistoimintaa. Tästä näkökulmasta toiminta on tuote, joka rakentuu siitä, mitä toimijat tietävät, uskovat ja tekevät erityisessä sosiaalisessa, kulttuurisessa ja materiaalisessa kontekstissa ja sen kautta.

Spillanen et al. käsitys rakenteen kaksinaisuudesta sosiaalisessa vuorovaikutuksessa perustuu edellä esillä oleviin Giddensin ajatuksiin. Giddensia hyödyntäen tutkijat (emt. 22) tekevät myös eron rakenteen (sääntöjen ja resurssien) ja systeemin välillä. Rakenne on sosiaalisen toiminnan väline ja tuote, ja systeemi tarkoittaa säännöllisiksi sosiaalisiksi käytännöiksi organisoituneita toimijoiden ja kollektiivien välisiä uusiutuvia vuorovaikutussuhteita. Näin ajatellen koulu on sosiaalinen systeemi, ja rakenne edustaa toisaalta tämän sosiaalisen systeemin ominaisuuksia, jotka rajoittavat ja mahdollistavat toimintaa. Kieli on toiminnan väline tässä sosiaalisessa systeemissä.

Organisaatioteoreetikot ja -tutkijat ovat 1970-luvulta (Harris, & Muijs 2003, 30) lähtien kiinnittäneet lisääntyvässä määrin huomiota vaikeuteen erottaa toiminta toiminnan kontekstista ja ehdottaneet, että situaatio on kriittinen johtajuuden käytännön rakentaja. Tämä distributiivisen johtajuuden näkökulma antaa keskeisen roolin toiminnan ja rakenteen suhteelle inhimillisen vuorovaikutuksen välineenä. Se merkitsee, että ihmisen tilanteen ymmärtä-

minen vaatii sen tutkimista, miten rakenne ja toiminta ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja rakentavat käytäntöjä mukaan lukien johtajuus.

Konteksti on enemmän kuin näyttämö myös Gordonin (1999, 100–101) mukaan. Osana sosiaalisia ja kulttuurisia toimintoja fyysiset tilat sekä asettavat rajoituksia että luovat mahdollisuuksia. Hän kirjoittaa, että koulun materiaalin kulttuuri muodostuu kolmesta kerrostumasta, joita ovat virallinen koulu, informaali koulu ja fyysinen koulu. Virallinen koulu käsittää opetussuunnitelmat, oppimateriaalit, opetusmenetelmät, oppituntien opetusmenetelmät ja oppituntien opetus- ja oppimistehtäviin liittyvän vuorovaikutuksen, säännöt ja viralliset hierarkiat. Informaali koulu sisältää opetukseen kuulumattoman vuorovaikutuksen, epäviralliset hierarkiat ja säännöt sekä niiden tulkin. Fyysinen koulu käsittää tilan ja ruumiillisuuden. Kerrostumat ovat toisiinsa kietoutuneita. Virallinen ja informaali instituutio toimivat fyysisessä tilassa, jota toimijat voivat myös muokata, mm. koristella.

4.5 Toimintakulttuurin käsite kirjallisuuskurssissa

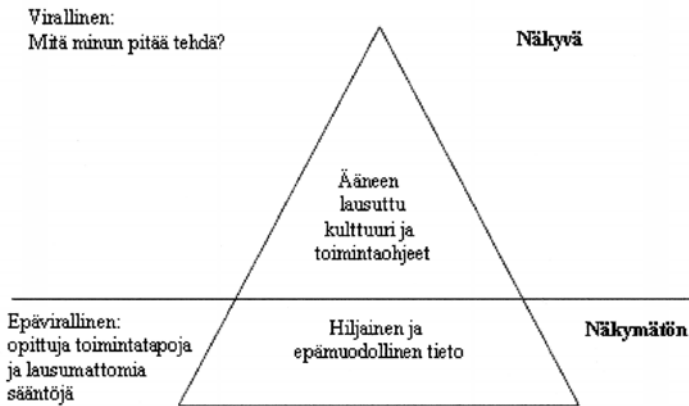
Tarkoitus tavoittaa lapsen näkökulma on ohjannut Brotherusta (2004, 13) määrittelemään toimintakulttuuri-käsite instituution opetussuunnitelman, toimintaympäristön ja toteutuneen toiminnan avulla. Toiminnan tavoitteet ja sisällöt tulevat opetussuunnitelmasta, ja organisaation toimintaympäristössä toteutettava toiminta luo puolestaan puitteet ja mahdollisuudet opetuksen ja kasvatuksen kohteena olevan toiminnalle. Nämä puitteet tarjoavat sekä virikkeitä että rajoituksia. Opetuksen ja kasvatuksen kohteena olevalle toimintakulttuuri näyttäytyy toimintana, jossa hän on osallisena. Opetuksen ja kasvatuksen kohteena olija oppii toiminnassa.

Tuotoksissa ja toiminnoissa näyttäytyy myös Koskisen (2003, 64) määrityksen mukainen kulttuurisista tekijöistä rakentuva toimintakulttuuri. Se on yhteisön yhteistoiminnan kannalta riittävän yhtenävä toimintamalli, jota yhteisössä toimivat toteuttavat käytännössä ja pyrkivät siirtämään sen yhteisöön tuleville toimijoille. Sahlbergin mukaan (1998, 127) toimintakulttuuri tarkoittaa viranomaisten, opettajien ja oppilaiden tapoja tehdä asioita yhdessä. Toimintakulttuuria eli toimintatapoja muuttamalla muutetaan samalla koulua.

Toimintakulttuuria johtajuusnäkökulmasta tarkasteleva Kauppila (2006) nostaa esiin toimintakulttuurin elementteinä arvot, johtajuuden, tiedottamisen, kommunikaation sekä vuorovaikutusprosessit ja -rakenteet. Kauppilan käsitys sisältää sekä Blossingin (2003, 101–103) perusrakenteen aineksia että Helakorven et al. (1996, 190) tiimiorganisaation piirteitä. Helakorven (2001, 87–88) mukaan koulun toimintakulttuuri muodostuu kolmesta, kokonaisuuden muodostavasta elementistä. Ensimmäiseen sisältyvät toimintaa ohjaavat ajatukset, joita ovat arvot, päämäärät sekä tavat ja normit. Toinen elementti eli osaaminen ja vuorovaikutus sisältävät johtamisen, valtauttamisen ja asian- tuntuuden. Sosiaalisessa organisaatiossa keskeisiä ovat vuorovaikutuksen ja

johtamisen järjestämiseen ja ilmapiiriin liittyvät kysymykset. Kolmas elementti on koulun fyysinen toimintaympäristö, joka vaikuttaa sekä koulun sisäisiin että ulkoisiin yhteistyömuotoihin.

Edellä esillä olleissa organisaatiokulttuurikäsitksissä nousevat esiin kulttuurin historiallinen välittyvyys sekä kulttuurin näkyvät ja näkymättömät elementit. Hämäläisen et al. (2002, 122–123) käsitys toimintakulttuurista sisältää niin ikään historiallisuuden ja kaksi osaa. Toisin sanoen he määrittelevät toimintakulttuurin pitkän ajan kuluessa syntyneeksi opituksi tavaksi toimia. Toimintakulttuurin virallinen ja näkyvä osa sisältää ääneen lausutun kulttuurin ja toimintaohjeet. Se vastaa kysymykseen, mitä pitää tehdä. Epävirallinen osa muodostuu hiljaisesta ja epämuodollisesta tiedosta, toisin sanoen se on opittuja toimintatapoja ja lausumattomia sääntöjä. Kuvio 12 kuvaa Hämäläisen et al. näkemystä. Heidän mukaansa toimintakulttuurin tunnistaminen on tärkeää, koska se luo edellytyksiä rehtorin toiminnalle.



Kuvio 12. Näkyvä ja näkymätön kulttuuri (Hämäläinen et al. 2002, 123)

Kun edellä esillä ollut oevermannilaista ideaa sosiaalisen todellisuuden rakenteesta vertaa Hämäläisen et al. käsitykseen toimintakulttuurista, herää kysymys, onko kysymys samasta ilmiöstä. Kummankin käsityksen mukaan ilmiö syntyy pitkän ajan kuluessa ja muodostuu näkyvästä ja näkymättömästä osasta eli ääneen lausutuista ja kirjatuista toimintatavoista sekä opituista toimintatavoista ja lausumattomista säännöistä. Myös kuviossa 7 kuvattu organisaatioteoreettinen kulttuuri-käsite, josta Berg et al. käyttävät myös rinnakkaista ilmaisua sisäiset työehdot, sisältää samoja aineksia. Koulun kulttuurin/sisäisten työehtojen lisäksi koulun toimintoja ohjaavat ulkoiset työehdot,

joihin kuuluvat koulun päämiestason säännöt, ohjeet, määräykset sekä keskus-, alue- ja kuntatason resurssit. Sisäisiä työehtoja ovat koulun tason epävirallinen ja näkymätön sääntösystemi, tavat, toimintamallit jne. Myös Bergin et al. määrittämisestä vahvistaa oletusta, että sosiaalinen todellisuus, toimintakulttuuri ja kulttuuri käsitteinä leikkaavat (Mehtäläinen, 1992, 70) toisensa.

Mehtäläinen (emt. 66–67) kirjoittaa, että jokaisella käsitteellä on ala ja sisältö. Sisältö koostuu niistä tunnusmerkeistä, joiden pohjalta ratkaistaan, kuuluuko olio tarkastelun kohteena olevan käsitteen alaan. Mehtäläinen käyttää olion rinnalla myös ilmaisua elementti. Alalla tarkoitetaan niiden olioiden joukkoa, joilla on kyseessä olevan käsitteen tunnusmerkit. Tunnusmerkit ovat puolestaan joko ominaisuuksia tai relaatioita. Näyttäisi siis olevan olioita, jotka kuuluvat jokaisen kolmen käsitteen alaan.

4.6 Toimintakulttuuri-käsitteen määrittely

Edellä olevan kirjallisuuskatsauksen pohjalta totean, että yksinomaan presen-tismia, konservatismia ja individualismia painottavasta perinteisestä koulu-kulttuurista puuttuu laajentuminen omaa oppiainetta ulommaksi, kohti koko yhteisön kehittämistä ja oppimista. Koulukulttuurin muutos kohti laajentunutta opettaja-ammattillisuutta vaatii toimintavastaavaa johtajaa ja vuorovaikutuksen laadun ja perusrakenteen systemien kehittämistä. Tarkastelen vielä kokoavasti käsitteitä kulttuuri ja koulukulttuuri- sekä organisaatiokulttuuri taulukkoon 9 tekemäni koonnin pohjalta.

Koonti osoittaa, että monet määrittelyistä ovat osittain päällekkäisiä ja niissä on samoja elementtejä. Useissa määrittelyissä esiintyy ajatus historiallisesti välittyvästä merkitysjärjestelmästä, joka rakentuu ja välittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Määrittelyissä ilmaistua tekemistä kuvataan verbeillä ajatella, valita ja ymmärtää tai transitiiiviverbillä ja sen kohteella kuten *muodostaa mielikuvia* sekä käyttäytyä, toimia. Toisin sanoen kyse on tavasta ajatella ja/tai toimia. Useissa käsityksissä kulttuuria kuvataan sisällön elementeillä kuten arvot, normit ja uskomukset ja viitataan kulttuurin funktioon yhtenäistää ryhmän sisäistä käyttäytymistä ja tehdä ryhmästä omaleimainen, muista erottuva ryhmä. Osassa todetaan, että merkijärjestelmän elementeistä osa on näkyviä ja tiedostettuja, mutta osa näkymättömiä, tiedostamattomia ja implisiittisesti ilmaistuja.

Organisaatiokulttuuri rinnastetaan myös tulkinnalliseen viitekehykseen, joka auttaa jäseniä kohtaamaan ympäristön epävarmuuden ja moniselitteisyyden, toisin sanoen tekee maailmasta ennustettavan. Tulkinnallisen viite-kehyksen sijasta samasta ilmiöstä käytetään myös ilmaisua merkityksistä ko-koonpantu sosiaalinen todellisuus. Organisaatiokulttuuri näyttäytyy toimintana ja sen tuloksena, mutta osa siitä on näkymätön.

Taulukko 9. Kulttuuri, koulukulttuuri ja organisaatiokulttuuri

KULTTUURI	KOULU-/ORGANISAATIOKULTTUURI
Kulttuurit rakentuvat organisaation jaetuista arvoista ja uskomuksista. (Fullan 2005).	<i>Koulun kulttuuri:</i> omaleimaiset toimintatavat ja tottumukset eli talon tavat. Paljastuvat silloin, kun uusi työntekijä aloittaa. (Hämäläinen ja Sava, 1989)
Tapa toimia ja ymmärtää on tilannesidonnainen lyhytkestoinen, aktiivisesti ja luovasti muotoutuva. [Postmodernistit Eisenhartin (2001) mukaan]	Vuorovaikutussuhteiden luoma <i>sosiaalinen verkosto</i> ja opettajien opetusta ja tietoa koskevat <i>oletukset, uskomukset, käsitykset ja arvostukset</i> . (Sahlberg, 1998)
Yksilöiden yhteisten mielikuvien ja valintojen tuote. (Juuti 2003)	<i>Koulukoodi:</i> yhteisesti jaetut käsitykset ja normit. (Arfvedson 1985)
<i>Sisäiset työehdot/kulttuuri</i> ovat koulun tason epävirallinen ja näkymätön sääntösystemi, tavat, toimintamallit ym. (Berg et al. 1987)	<i>Organisaatiokulttuuri:</i> Organisaation toimijoille tyypilliset ajattelu- ja toimintamallit. (Juuti 2003)
Kieli, tavat, moraali, uskomukset, arvot ja normit, joilla yhtenäistetään käyttäytymistä. (Koskinen 2003)	Organisaatiokulttuurin kolme tasoa: 1. Artefaktit eli näkyvän tason organisatoriset rakenteet ja prosessit. 2. Julkilausutut arvot, strategiat, tavoitteet ja filosofiat eli toiminnan julkilausutut perustelut. 3. Perusoletukset eli tiedostamattomat itseltään selvinä pidettävät uskomukset, havainnot, ajatukset ja tunteet. (Schein 1987)
<i>Kulttuuri</i> koskee pohjimmiltaan kouluorganisaatiossa olevia normeja siitä, mikä on oikein ja väärin, hyvää ja huonoa jne. (Berg 1995)	
Ryhmän omaksuma tieto, vallitsevat uskomukset, arvot ja tottumukset, moraali, rituaalit, symbolit, kieli. (antropologinen määritelmä, Sahlberg 1998)	
Toimintatavat. (Etnografinen lähestymistapa, Sahlberg 1998)	<i>Organisaatiokulttuuri eli sisäistetyt arvot ja normit:</i> yksilöt tietävät, mikä on sallittua ja mikä kiellettyä ja mitä heiltä vaaditaan. Historiallisesti välittyvä organisaatiokulttuuri luo jatkuvuutta ja järjestystä. (Reiman 2001; Berger, & Luckman 2005)

Kirjallisuusdiskurssi nostaa esiin myös rakenteen. Alvesson (1993, 1) mainitsee rakenteen monien muiden elementtien rinnalla, ja Blossing (2003, 100) toteaa, että koulun sisäisiä olosuhteita tutkittaessa valittavana on useita kulttuurin ja struktuurin vaihtoehtoja, esim. perusrakenne, jolle koulun sosiaalinen elämä rakentuu. Mielenkiintoista on, että yksi Blossingin perusrakenteen elementeistä eli normijärjestelmä esiintyy myös useissa kulttuurin sisällön määrittelyissä, joissa usein mainitaan myös toimintatapa. Esimerkiksi kuviossa 10 kuvattu kulttuurin muotoelementti ja edellä esitelty Hargreavesin (1994) kulttuurityypit kuvaavat kulttuurista toimintatapaa ja ovat osittain

päällekkäisiä Blossingin perusrakenteen ryhmämuodostussysteemin kanssa. Kulttuurilla ja struktuurilla näyttää olevan osin päällekkäisiä elementtejä.

Olenainen on rakenteen ja toiminnan välinen dualistinen suhde: struktuuri muovaa toimintaa antamalla sääntöjä ja mahdollisuuksia, mutta toisaalta toimijoiden toiminta myös luo, uusii ja mahdollisesti myös muuttaa struktuuria. Spillane et al. (2004, 9–10) sisällyttävätkin struktuurin elementeiksi sekä kouriintuntuvan tavan sijoitella pulpetit sekä abstraktin maailmankuvan, toisin sanoen tavan toimia ja tavan ajatella sosiaalisessa ja kulttuurisessa tilanteessa. He korostavat, että ihmisen toiminta koskee yksilöiden toimintoja rakennetekstien sisällä ja rakennetekstien kautta.

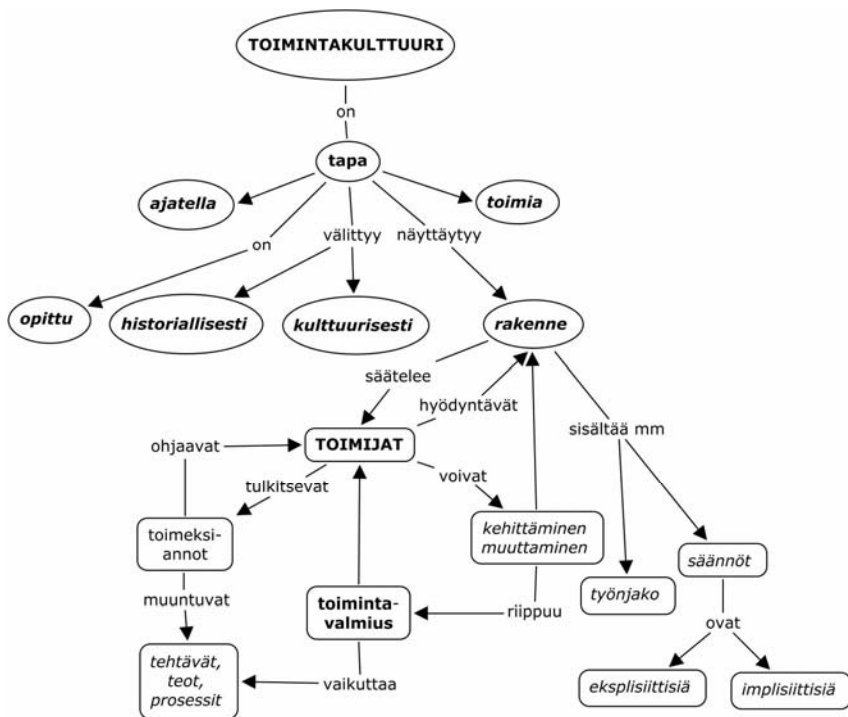
Lukion opetussuunnitelman toimeenpanon näkökulmasta (Berg 1995, 15–16) on tärkeä nostaa esiin myös Bergin teorian keskeinen käsite toimintavalmius. Se tarkoittaa lukion toimijoiden kykyä hyödyntää käyttämätön vapaatila. Mikäli koulun toimijat eivät muuta arkityötään valtiotason ja koulutuksen järjestäjän ohjausteksteissä annettujen toimeksiantojen suuntaisiksi tehtäviksi, teoiksi ja prosesseiksi, toimintakulttuurikaan ei muutu toimeksiantojen suuntaisesti.

Käsitykseni toimintakulttuurista rakentuu tässä luvussa esillä olevaan kirjallisuusdiskurssiin, jossa keskeisenä on ajatus opitusta, historiallisesti ja kulttuurisesti välittyneestä tavasta ajatella ja toimia. Toisaalta on tärkeää tarkastella myös, miten rakenne mahdollistaa tai rajoittaa toimijoiden toimintoja ja missä määrin toimijoilla on toimintavalmiutta kyseenalaistaa rakenteen elementtejä, esimerkiksi toimintaa sääteleviä tiedostettuja sääntöjä. Tältä pohjalta määrittelen toimintakulttuuri-käsitteen seuraavasti:

Lukion toimintakulttuuri on historiallisesti ja kulttuurisesti välittynyt, opittu tapa ajatella ja toimia. Se näyttäytyy rakennettuna ja uudelleen rakentuvana rakenteena, joka säätelee toimijoiden toimintoja, mutta jota myös toimijat voivat kehittää ja muuttaa edellyttäen että heillä on toimintavalmiutta.

Lukion toimijat tulkitsevat yksilö, ryhmä- ja yhteisötasolla ulkoisten ohjauslähteen määräämiä toimeksiantoja, jotka tässä tulkintaprosessissa muuntuvat tehtäviksi sekä niihin liittyviksi teoiksi ja prosesseiksi. Tulkintaprosessia ohjaa rakenne, jonka elementtejä ovat mm. säännöt ja työnjako. Säännöt voivat olla sekä eksplisiittisiä että implisiittisiä. Toimijoiden toimintavalmius eli kyky hyödyntää käyttämätön vapaatila vaikuttaa siihen, missä suhteessa tehtävät, teot ja prosessit vastaavat insti-tuutiotason ja koulutuksen järjestäjän tason toimeksiantoja.

Olen tiivistänyt sekä tässä luvussa esittelemäni kirjallisuusdiskurssin että johdantoluvussa esittelemäni taustateorian pohjalta käsitykseni toimintakulttuurista kuvion 13 käsitekarttaan.



Kuvio 13. Toimintakulttuuri-käsite käsitekarttana

Analysoin seuraavassa luvussa näitä virallisia ohjaustekstejä ja niissä annettuja toimeksiantoja.

5 Ohjaustekstien piirtämät ulkorajat

Tämä kolmatta tutkimustehtävää koskeva luku liittyy lähinnä taulukon 1 ykkössoluun eli kyse on ohjauksen sisällöstä. Luvun ensimmäisessä osassa jäsennän, analysoin ja tulkitsen opiskeluympäristöä koskevia ohjaustekstejä ja toisessa osassa toimintakulttuuria koskevia ohjaustekstejä tasomallin, sisälönanalyysin ja käsitekarttojen avulla. Tarkastelen ohjaustekstejä myös sekä suhteessa toisiinsa että niiden taustalla vaikuttavaan kirjallisuuskysymykseen. Esitän tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät apukysymykset kummankin osion alussa.

5.1 Opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien analyysi

Tässä alaluvussa jäsennän, analysoin ja tulkitsen valtioneuvoston asetuksen 955/2002 toista pykälää, joka koskee velvoitetta luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava ja vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö. Lisäksi teen sisällönanalyysin valtioneuvoston asetuksen 3.–5. pykälistä sekä tarkastelen tulosta suhteessa asetuksen toiseen pykälään. Seuraavaksi jäsennän, analysoin ja tulkitsen lukion opetussuunnitelman perusteiden opiskelu- ympäristöä ja -menetelmiä koskevaa tekstiä sekä Helsingin opetustoimen opiskelu- ympäristöä koskevaa linjaustekstiä. Tämän jälkeen vertailen analyysituloksia, jotka vastaavat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen.

Toinen tutkimuskysymys koskee opiskelu- ympäristön käsitettä. Vastaan kysymykseen tarkastelemalla ohjaustekstejä sekä suhteessa toisiinsa että kirjallisuuskysymyksessä esitettyihin opiskelu- ympäristön tunnusmerkkeihin. Lopuksi esitän kirjallisuuskysymykseen pohjautuvan käsitykseni opiskelu- ympäristö- käsitteestä ja osoitan käsitteiden toimintakulttuuri ja opiskelu- ympäristö keskinäisen yhteyden.

5.1.1 Tutkimuskysymykset

1. Mitä toimeksiantoja opiskelu- ympäristöä koskevat ohjaustekstit sisältävät ja miten toimeksiannot velvoittavat lukion toimijoita?

Alakysymykset:

- 1.1. Miten opiskelu- ympäristöä koskevat ohjaustekstit jäsentyvät
- 1.2. Mitä opiskelu- ympäristön luomista ohjaavia tavoitteita ohjausteksteissä annetaan?
- 1.3. Ketä/Keitä tavoitteet koskevat?
- 1.4. Millaista tekemistä tavoitteiden saavuttaminen edellyttää lukion eri toimijoilta?

- 1.5. Mitkä opiskeluympäristöön liittyvät teemat painottuvat opetussuunnitelman perusteiden ja Helsingin opetustoimen teksteissä?
2. Miten opiskeluympäristö-käsite määritellään lukiota koskevissa ohjaus-teksteissä ja niiden taustalla vaikuttavassa kirjallisuusdiskurssissa?
3. Mikä on opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin keskinäinen yhteys?

5.1.2 Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysi

Valtioneuvoston asetus lukiokoulutuksen yleisistä valtakunnallisista tavoitteista ja tuntijaosta ohjaa lukion toimintaa. Toinen pykälä koskee lukiota opiskeluympäristönä. Kolmas sisältää opetuksen tavoitteet, jotka liittyvät opiskelijan kasvuun yhteisön/yhteiskunnan/ihmiskunnan jäsenenä ja yksilönä. Neljännessä pykälässä säädetään, mitä tietoja ja taitoja opiskelijan tulee oppia ja omaksua. Viides pykälä liittyy elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen.

Alla on asetuksen toisen pykälän opiskeluympäristöä koskeva kolmivirkeinen teksti, jonka predikaatit olen alleviivannut osoittaakseni virkkeissä olevien lauseiden määrän.

Lukion tulee olla opiskelijalle henkisesti ja fyysisesti turvallinen, oppimisen ja osallistumisen mahdollistava avoin ja myönteinen opiskeluympäristö. Lukion tulee tukea vuorovaikutteisuutta sekä oppilaitoksen sisällä että yhteydenpidossa ympäristöön. Opiskelijan itsenäisen toiminnan ja vastuullisuuden lisäksi lukiossa korostetaan opiskelijan asemaa osana opiskeluyhteisöä.

Valtioneuvoston asetus 955/2002, § 2

Jaoin yllä olevan tekstin analyysiyksiköiksi kysymällä, mitä tavoitteita virkkeissä on ilmaistu. Näin erotin tekstistä tavoitteen sisältävät yhdeksän analyysiyksikköä. Tekstissä on lisäksi kolme merkityksellistä ajatuskokonaisuutta, joista kustakin muodostin analyysiyksikön. Näistä kaksi on muodossa *lukion tulee* ja kolmas *lukiossa korostetaan*. Kirjoitin näin muodostamani 12 analyysiyksikköä allekkain analyysipohjaan, joka on liitteessä 1. Sisällönanalyysissä tarkastelin näitä yhdeksää tavoitteen sisältävää yksikköä ja tulkitsin asiayhteyden perusteella, millaista tekemistä kunkin tavoitteen saavuttaminen edellyttää eri toimijoilta ja kuka tai ketkä vastaavat tästä tekemisestä koulun tasolla.

Predikaattien perusteella yksiköistä kaksi asettuu Bergin tasomalliluokituksen mukaiselle sääntötasolle, mikä tarkoittaa tiukkaa määräystä rakentaa lukion arkityö annettujen tavoitteiden suunnassa. Kolmannen analyysiynsi-

kön sijoitin sisältötasolle, koska siihen sisältyy toimintatapa. Kaikki tavoitteen sisältävät yhdeksän yksikköä luokitin niiden sisällön perusteella ideologiatasolle. Merkitsin tasomallijäsenyyksen tasot analyysipohjan ensimmäiseen sarakkeeseen, mutta en ole tehnyt opiskeluympäristöä koskevista ohjausteksteistä vastaavanlaista koontitaulukkoa kuin tein toimintakulttuuria koskevista ohjausteksteistä. Perusteena on se, että tarvitsin viimeksi mainittujen ohjaustekstien tasomallijäsenyyksiä jäsentäessäni lukiokohtaisia toimintakulttuurikuvauksia. Vertailen kuitenkin yhteenveto-osassa opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien rakennetta ja painotutusta ja hyödynnän siinä yhteydessä analyysipohjan ensimmäistä saraketta.

Taustoitin jo neljännessä luvussa Blossingin (2003, 100) tutkimuksissaan hyödyntämää infrastruktuurimallia eli runkoa, jonka varaan koulun sosiaalinen elämä hahmottuu. Tulkintani mukaan suurin osa mallin systeemeistä on keinoja saavuttaa instituutiotason toimeksiannoissa ilmaistut tavoitteet. Toisin sanoen rehtori organisoii ja johtaa koulun toimintaa tähän runkoon liittyvien systeemien avulla. Ne koskevat tavoitteiden asettamista, päätöksentekoa, normeja ja ryhmänmuodostusta, valtaa ja vastuuta, laadun varmistamista, kommunikaation mahdollistamista sekä palkitsemista ja palautteen antamista. Laajasti ottaen rehtori on vastuutahona kaikkien tavoitteiden osalta, sillä hän on viime kädessä vastuussa siitä, että koulussa toimitaan säädösten mukaan ja tavoitteiden suunnassa. Toisin sanoen hänen perustehtävänsä on luoda, ylläpitää ja kehittää edellytyksiä, jotka mahdollistavat, että lukiotason arkityön sisärajan ja instituutiotason ulkorajan välinen vapaatila ensinnäkin löydetään ja sen jälkeen kehitetään yhdessä käytäntöjä sen valloittamiseksi.

Koska rehtori, opettajat, muu henkilökunta ja opiskelijat muodostavat yhdessä lukion yhteisön, kirjasin vastuutahoksi koko yhteisön aina silloin, kun tavoitteen toteuttamisesta ovat vastuussa kaikki koulun toimijat. Opetussuunnitelman perusteissa, koulutuksen järjestäjän ohjeissa tai koulun tasolla voidaan tätä rajaa selkeyttää yksilöimällä vastuunjakoa.

Olen tiivistänyt sisällönanalyysin tuloksen alla olevaan taulukkoon 10, jonka ensimmäisessä sarakkeessa on analyysiyksikkö. Toiseen sarakkeeseen olen kirjannut analyysiyksikössä ilmaistun tavoitteen lihavoidulla fontilla ja tavoitteeseen liittyvän verbaalisubstantiivin kursiivilla. Kolmannessa sarakkeessa on tulkintani vastuutahosta, joka voi olla jokin lukion toimijaryhmä tai vastuu voi koskea kaikkia yhteisön jäseniä.

Asetuksen toisen pykälän kolmivirkkeinen teksti antaa sekä tekemisen että vastuutahon osalta tilaa tulkinnalle, sillä virkkeissä ei yksilöidä vastuutahoa, vaan käytetään kollektiivista ilmaisua lukio tai passiivia. Huomionarvoista on, että opiskelija-sana on yksikössä, mikä tulkintani mukaan korostaa opiskelijan yksilöllisten tarpeiden huomioon ottamista. Taulukko 10 sisältää kaikkiaan *yhdeksän* opiskeluympäristön luomiseen liittyvää tavoitetta. Tulkintani mukaan tavoitteisiin liittyvä tekeminen on huolenpitoa turvallisuudesta; oppimisen ja osallisuuden mahdollistamista opettamalla, tukemalla ja ohjaamalla; huolenpitoa avoimuudesta ja myönteisyydestä; vuorovaikutuksen, itsenäisyyden ja yhteisöllisyyden tukemista; vastuullisuuden tukemista ml.

sitoutuminen; tavoitteiden ja rajojen asettamista sekä opiskeluyhteisön osaksi tulemistä toimintaan osallistumalla.

Taulukko 10. Valtioneuvoston asetuksen (VNA, 955/2002) toisen pykälän teksti tavoite-/tekemis- ja vastuunäkökulmasta

Analyysiyksikkö	Tavoite/tekeminen	Vastuu
Lukion <u>tulee</u>		
olla opiskelijalle henkisesti ja fyysisesti turvallinen,	turvallisuus/ huolenpito	yhteisön jäsenet
oppimisen mahdollistava,	oppiminen/opettaminen ja ohjaaminen tukeminen opiskeleminen ja opetteleminen	opettajat ohjaajat asiantuntijat opiskelija
osallistumisen mahdollistava,	osallisuus/ ohjaaminen ja tukeminen	opettajat ohjaajat
avoin opiskeluympäristö ja	avoimuus/ huolenpito	yhteisön jäsenet
myönteinen opiskeluympäristö,	myönteisyys/huolenpito	yhteisön jäsenet
tukea vuorovaikutteisuutta sekä oppilaitoksen sisällä että yhteydenpidossa ympäristöön	vuorovaikutus/ tukeminen	opettajat ohjaajat
Lukiossa <u>korostetaan</u>		
opiskelijan itsenäistä toimintaa	itsenäisyys/ tukeminen	opettajat ohjaajat
opiskelijan vastuullisuutta	vastuullisuus/ tuki/sitoutuminen, tavoitteiden ja rajojen asettaminen	yhteisön jäsenet opettajat ohjaajat
opiskelijan asemaa osana opiskeluyhteisöä.	yhteisöllisyys/ tukeminen osallistuminen	opettajat ohjaajat henkilökunta opiskelija
Tulkintani mukaan rehtori on vastuutahona kaikkien tavoitteiden osalta: hänen tekemisensä on edellytysten luontia, mutta koska rehtorin kirjaaminen joka soluun olisi venyttänyt taulukon kokoa, osoitan rehtorin vastuun tällä kirjauksella.		

Asetuksen tavoitteisiin liittyvä rehtorin tekeminen on mm. edellä mainittujen systeemien luomista, ylläpitoa, kyseenalaistamista ja kehittämistä. Kaikkien yhteisön jäsenten tulee vastata omalta osaltaan opiskeluympäristön fyysisestä

ja henkisestä turvallisuudesta sekä avoimesta ja myönteisestä ilmapiiristä sekä ottaa vastuuta omasta toiminnastaan.

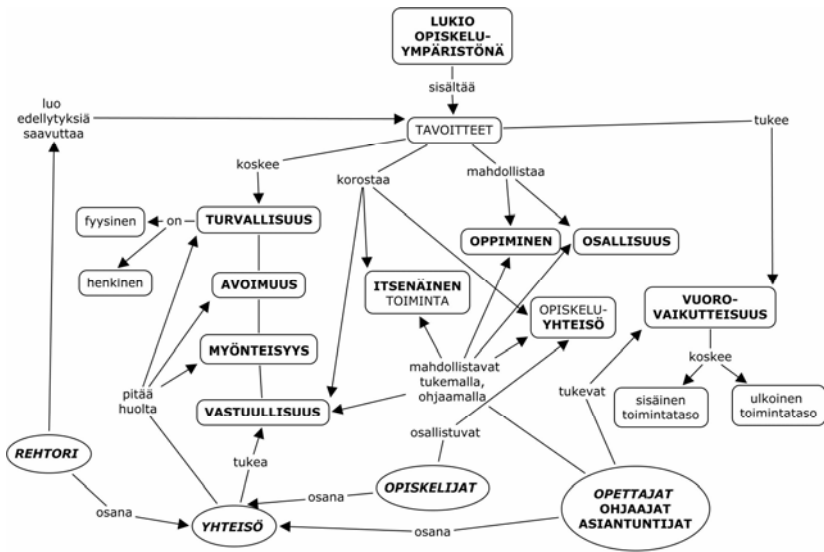
Ohjaustekstin toimeksiantoon liittyvien tavoitteiden saavuttaminen vaatii kuitenkin yhteisön eri toimijoilta erilaista tekemistä, mikä määräytyy sekä heidän roolinsa että tavoitteeseen liittyvän tehtävän ja tilanteen mukaan. Esimerkiksi opiskelijan vastuullisuuden korostaminen voi olla opettajien/ohjaajien tekemisenä tukemista sekä tavoitteiden ja rajojen osoittamista tai asettamista. Yhteisön jäsenenä sekä opiskelijoilla, opettajilla että muulla henkilökunnalla korostuu mm. vastuullinen sitoutuminen toimia yhteisten pelisääntöjen mukaan. Opiskelijan aseman korostaminen osana opiskeluyhteisöä sisältää opettajien osalta ryhmäytymiseen ja henkiseen turvallisuuteen liittyvää tukemista.

Opiskelijoiden osalta heidän asemansa korostaminen osana opiskeluyhteisöä sisältää odotuksen aktiivisesta ja vastuullisesta osallistumisesta opiskeluyhteisön toimintaan. Opettajien/ohjaajien tekeminen on siis oppimisen, osallisuuden ja vuorovaikutuksen tukemista ja ohjaamista, opiskelijoiden opiskelua ja osallistumista. Asiantuntijoiden tekeminen liittyy lähinnä oppimisen mahdollistamisen tukemiseen. Koulun tasolla pitää kehittää käytäntöjä, joilla nämä tavoitteet parhaiten saavutetaan. Toisin sanoen muuttaa nämä toimeksiannot tehtäviksi, teoiksi ja prosesseiksi eli tekojen sarjoiksi.

Teksti liittyy turvallisuuteen kaksi näkökulmaa: fyysisen ja henkisen. Taustalla on koululakien uudistamisen yhteydessä vuonna 1998 lakeihin liittäty säädös määritellä opiskelijan oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön. Lukion osalta oikeus turvalliseen opiskeluympäristöön todetaan lukiolain 21. pykälässä. Hallituksen perusteluissa (HE 86/1997 vp.) sanotaan, että ”säännös edellyttää toisaalta, että opetukseen tarkoitettut tilat ja välineet ovat turvallisia, ja toisaalta se velvoittaa koulutuksen järjestäjät huolehtimaan siitä, etteivät oppilaat joudu väkivallan tai muun kiusaamisen kohteeksi koulussa tai muussa koulun toiminnassa.”

Vuorovaikutteisuuden osalta pykälän tekstissä viitataan sekä koulun sisäisestä vuorovaikutuksesta huolehtimiseen että yhteydenpitoon koulun ympäristön kanssa. Viimeksi mainittuun liittyy mm. velvoite kodin ja koulun sekä oppilaitosten yhteistyöhön. Siihen sisältyy myös opiskelijan oikeus suorittaa kursseja muissa oppilaitoksissa ja avoimessa opiskeluympäristössä.

Tiivistin kuvion 14 käsittekarttaan ensin asetuksen toisen pykälän sisällön ja sen jälkeen vielä sisällönanalyysini tuloksen tavoite-, tekemis- ja vastuunäkökulmasta. Tekstin keskiössä on opiskelija, jolle on luotava edellytykset oppimiseen ja osallisuuteen, mutta jolle samalla tulee antaa/luoda mahdollisuus itsenäiseen ja vastuulliseen toimintaan ja opiskeluyhteisön jäsenyyteen. Velvoite mahdollistaa osallisuus pohjautuu lukiolain 27. pykälään, jonka mukaan koulutuksen järjestäjän tulee varata opiskelijoille mahdollisuus osallistua koulutuksen kehittämiseen sekä kuulla opiskelijoita ennen opintoihin ja muihin opiskelijan asemaan olennaisesti vaikuttavien päätösten tekemistä. Lakiteksti käyttää monikkomuotoa *opiskelijoille*.



Kuvio 14. Valtioneuvoston asetuksen toinen pykälä, Lukio opiskeluympäristönä, (955/2002, § 2) käsitekarttana

Analysoin myös asetuksen 3.–5. pykälien virkkeitä tavoite- vastuutaho-, tekemisnäkökulmasta. Käytin analyysiyksikkönä virkettä, koska se tuntui tarkoituksenmukaiselta. Analyysipohja on liitteessä 1. Analyysin tulos osoittaa, että kolmannen, neljännen ja viidennen pykälän tavoitteet linkittyvät johonkin toisessa pykälässä säädettyyn opiskeluympäristön tavoitteeseen. Kokosin tarkastelun tuloksen taulukkoon 11, jonka ensimmäiseen sarakkeeseen kirjasin toisen pykälän tavoitteet. Toiseen sarakkeeseen tiivistin analyysipohjan analyysiyksiköistä kuhunkin toisen pykälän tavoitteeseen linkittyviä tavoitteita. Kolmanteen sarakkeeseen kirjasin tulkintani tavoitteeseen liittyvästä *tekemisestä*/vastuutahosta. Kolmannen (3.) pykälän eli opetuksen tavoitteet linkittyvät opiskeluympäristön tavoitteisiin avoimuus, myönteisyys, osallisuus, vuorovaikutteisuus, vastuullisuus ja yhteisöllisyys. Opettajien tekeminen on opettamista, ohjaamista, kannustamista ja tukemista. Kolme viimeksi mainittua koskevat myös ohjaajia, jotka tietyissä tilanteissa toki myös opettavat. Opiskelijan tekeminen on opiskelemista, osallistumista ja harjoittelemista.

Tietoja ja taitoja koskevan neljännen (4.) pykälän tieto- ja taitotavoitteet linkittyvät oppimisen mahdollistamiseen. Tämän lisäksi taitotavoitteet liittyvät vuorovaikutteisuuden ja itsenäisen toiminnan tukemiseen. Tietotavoitteisiin liittyvä opettajien tekeminen on opettamista ja kokemusten sekä elämys-

ten tarjoamista, opiskelijan tekeminen on opiskelemista harjoittelua ja kokeamista. Taitotavoitteisiin linkittyvä opettajien tekeminen on harjaannuttamista ja opiskelijoiden tekeminen on harjoittelemista. Merkillä pantavaa on, että neljännen (4.) pykälän tavoitteiden tekemisen vastuutahona ovat tulkintani mukaan vain opettajat ja opiskelija.

Taulukko 11. Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) toisen pykälän tavoitteet suhteessa pykäliin 3–5.

§ 2/tavoitteet	Pykälien 3.- 5. tavoitteita	Tekeminen/vastuutaho
turvallisuus	vahvuudet ja kehittämistarpeet oppijana sekä suunnittelu- ja päätöksentekovalmiudet (5.)	<i>opetus ja ohjaus/opettajat ohjaus/ohjaajat harjoittelu/tutiskelu/opiskelijat</i>
oppiminen	tiedot, taidot, elämykset (4.); opiskelutaidot ja taitojen arviointi (5.)	<i>opetus, tarjoaminen/opettajat opiskelu, harjoittelu, kokeminen/ opiskelija ohjaus/opettajat ja ohjaajat tuki/asiantuntijat harjoittelu/opiskelijat</i>
osallisuus	arvokkaiden asioiden edistäminen yhdessä toisten kanssa (3.)	<i>opettaminen/opettajat ohjaaminen/ohjaajat opiskelu, osallistuminen, harjoittelu/opiskelija</i>
avoimuus	aktiivinen toiminta yhteiskunnassa paikallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti (3.)	<i>ohjaus, kannustus/opettajat ohjaus, kannustus/ohjaajat osallistuminen/opiskelija</i>
myönteisyys	luonnon ja kulttuurien monimuotoisuuden arvostaminen (3.)	<i>opettaminen/opettajat opiskelu/opiskelija</i>
vuorovaikutus	kasvu yhteisön jäseneksi/jäsenenä ja ihmisenä sekä kasvaminen (3.) kulttuuriin, ammatinharjoittajaksi, aktiiviseksi kansalaiseksi (3.) yhteistyötaitojen omaksuminen (4.) mahdollistaa toimimisen ryhmässä	<i>opettaminen, ohjaus/opettajat ohjaus, tuki/ohjaajat opiskelu, harjoittelu/opiskelija harjaannuttaminen/opettajat harjoittelu/opiskelija</i>
itsenäisyys	yhteistyötaitojen omaksuminen (4.) mahdollistaa toimimisen itsenäisesti	<i>harjaannuttaminen/opettajat harjoittelu/opiskelija</i>
vastuullisuus	vastuullisuus hyvinvoinnista, elinympäristön tilasta ja kansalaisyhteiskunnan toimivuudesta (3.) vastuu valinnoista (5.)	<i>opettaminen ja ohjaus/opettajat harjaantuminen/opiskelija harjaannuttaminen/ohjaajat</i>
yhteisöllisyys	aktiivinen toiminta yhteisössä (3.)	<i>kannustaminen/opettajat ohjaus/ohjaajat osallistuminen/opiskelija</i>

Elinikäistä oppimista ja itsensä kehittämistä koskevan viidennen (5.) pykälän tavoitteet linkittyvät henkiseen turvallisuuteen ja oppimisen mahdollistamiseen. Opettajien tekeminen on opettamista ja ohjaamista, ohjaajien tekeminen on myös ohjaamista ja asiantuntijoiden tekeminen lähinnä tukemista. Opiskelijan tekeminen on harjoittelua ja tutkiskelua yksin, yhdessä toisten opiskelijoiden ja mahdollisten verkostokumppanien kanssa sekä vuorovaikutuksessa opettajan kanssa.

Kolmannen pykälän ensimmäisessä virkkeessä todetaan, että opetuksen lähtökohtana on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Tässä ilmaistu arvopohja velvoittaa kaikkia yhteisön jäseniä ja ohjaa yhteisötason toimintaa. Muilta osin luokitin 3.–5. pykälissä ilmaistut tavoitteet lähinnä opetusryhmätasolle sekä myös yksilöohjauksen ja tuen tasolle. Näkökulma on kasvatuksessa, opetuksessa ja ohjaamisessa sekä *itsensä kehittämisessä*, joiden avulla mahdollistetaan opiskelijan oppiminen/*opiskelija mahdollistaa oppimisensa*. Kasvatuksen, opetuksen ja ohjaamisen osalta vastuunkantajina ovat opettajat ja ohjaajat. Mutta myös opiskelija on vastuutahona, ja hänen tekemisensä oppimisen mahdollistamiseksi on opettelemista ja harjoittelua, joista seuraa oppimista.

Vuorovaikutus (Kroffors ja Patrikainen 2006, 29) liittyy kiinteästi opetustilanteisiin, sillä opetus toteutuu koulussa vastavuoroisena tavoitteisuuden eli intentionaalisuuden ja vuorovaikutuksen eli interaktion prosessina. Kasvatuksella ja kouluopetuksella sen konkretisoijana (emt. 32) on aina yhteiskunnan tai opettajan määräämä tavoite, päämäärä tai visio, jonka suunnassa tapahtuva työskentely edellyttää monipuolista vuorovaikutusta. Tämä vuorovaikutus toteutuu eri oppiaineille erilaisin menetelmin ja vuorovaikutustilanteissa opettajan ja opiskelijan välillä vallitsee pedagogisesti arvokas henkilösuhde.

Kaikissa opetuksen muodoissa opiskelija (emt. 35) on aktiivinen tekijä ja toimija ja opettajan tehtävät painottuvat suunnitteluprosessiin ja ohjaavaan rooliin vuorovaikutuksen eri muotojen yhteydessä. Aktiiviseen toimintaan liittyy vaara, että opetus muuttuu puuhasteluksi. Tavoitteellisen aktiivisen opiskelun järjestäminen suunnittelun, toteutuksen ja arvioinnin muodostamana prosessina vaatii opettajalta asiantuntemusta opettamisen kulttuuristen, psykologisten ja pedagogisten tekijöiden kontekstissa.

Opiskelijaa vastuunkantajana painottaa myös Karjalainen (2005, 9–10), jonka mukaan opettaja järjestää tukitoimia opiskelijan oppimisteoille. Opetustapahtumassa opettaja käyttää opetusmenetelmiä, jäsentää ja valikoi opittavaksi tarkoitettua ainesta, varaa aikaa ja ohjaa opiskelijaa. Opiskelija puolestaan opiskelee ja harjoittelee eli tekee oppimistekoja. Opettajan tekemistä eli suunnittelua, opettamista, ohjaamista ja tukemista voidaan Karjalaisen mukaan tarkastella tukipalvelun tarjoamisena. Opettajan ja opiskelijan suhde on kuitenkin yhteistyösuhde. Opetuksen ja opiskelun seuraus on oppiminen, joka edellyttää opettajalta ja opiskelijalta hyvää yhteisymmärrystä ja samansuuntaista toimintaa. Sekä Kroffors et al. että Karjalainen korostavat vuorovaikutusta ja yhteisten tavoitteiden suuntaisia tekoja. Koska ainakin Helsingin lukioissa useimpien kurssien ryhmäkoot ovat suuria ja opiskelijoilla on

erilaisia tuentarpeita, opettajien yhteistyö opetustapahtuman suunnittelussa, toteutuksessa ja arvioinnissa tukee ja syventää opettajan ammatillisuutta. Tältä osin rehtorin tärkeä tehtävä on sekä huolehtia yhteistyön edellytyksistä että tukea sen sujumista.

Asetuksen toinen pykälä antaa siis perustan ja suunnan rakentaa lukion yhteisötason, ryhmätason ja yksilötason arkityö. Pykälissä 3–5 yksilöidään opetuksen tavoitteet, sisällöt ja tukitoimet, joiden suunnittelusta ja toteutuksesta vastaavat viime kädessä opettajat, ohjaajat ja asiantuntijat vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, toistensa, rehtorin ja sidosryhmien kanssa. Arvioinnin osalta on tärkeä myös opiskelijoiden antama palaute.

5.1.3 Lukion opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja opiskelumenetelmiä koskevan tekstin analyysi

Lukion opetussuunnitelman perusteiden opetuksen toteuttamista koskeva luku käsittelee oppimiskäsitystä, opiskeluympäristöä ja -menetelmiä, toimintakulttuuria ja opintojen rakennetta. Alla on opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti. Olen alleviivannut predikaatit osoittaakseni lauseiden määrän.

Opiskelijan omaa aktiivista tiedonrakentamisprosessia korostavasta oppimiskäsityksestä seuraa, että lukion on luotava sellaisia opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteitaan ja oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa. Heille tulee antaa tilaisuuksia kokeilla ja löytää omalle oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja. Heitä tulee ohjata tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan omaa työskentelytapaansa. Opetuksessa on myös otettava huomioon, että opiskelijoiden kyky opiskella itsenäisesti vaihtelee ja että he tarvitsevat eri tavoin opettajaa opiskelunsa ohjaajana. Opiskelijoiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden vuoksi opetus- ja opiskelu-
muotojen tulee olla monipuolisia.

Opiskelijoille tulee antaa välineitä tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä tiedon luotettavuuden arviointiin ohjaamalla heitä soveltamaan kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon- ja taidon hankkimis- ja tuottamistapoja. Opiskelijoita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintätekniikkaa sekä kirjastojen tarjoamia palveluja.

Opiskelutilanteita tulee suunnitella siten, että opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella.

Osa opiskelusta voidaan järjestää etäopiskeluna, itsenäisenä opiskeluna ja vieras-
kielisenä. Siitä päätetään opetussuunnitelmassa.

Liitteessä 2 olevan analyysipohjan ensimmäisestä sarakkeesta näkyy, mille tasomallin tasolle olen luokittanut analyysiyksikön. Otin analyysiyksiköksi lauseen, koska se tuntui tarkoituksenmukaisemmalta kuin virke tai lausetta pienempi osa. Tekstissä on 10 virkettä ja kaikkiaan 15 predikaattia, mutta laskin lauseeksi myös ensimmäisen virkkeen lopussa olevan *ja*-konjunktion yhdistämän rinnasteisen relatiivilauseen, koska sen subjektia ja predikaattia ei ole toiston välttämiseksi pantu näkyviin. Näin lauseita kertyi 16.

Tasomalliluokitus osoittaa, että virkkeen eri lauseet saattavat asettua eri tasoille. Seitsemässä lauseessa kuudestatoista predikaatti on merkityksessä *on tehtävä, pitää*. Kyse on siis sääntötason tiukoista määräyksistä, joiden sisältöön palaan hieman tuonnempana. Sisäiselle toimintatasolle luokitin kahdeksan lausetta, joissa annetaan toimintaohjeita. Ohjaustekstin ensimmäisen lauseen luokitin ideologiatasolle, sillä perusteella, että se ilmaisee opiskelu ympäristöjen luomisen lähtökohdan eli oppimiskäsityksen huomioonottamisen. Sisällönanalyysissä olivat mukana kaikki 16 analyysiyksikköä, joille tein neljä kysymystä. Ensimmäisellä kartoitin, mitä valtioneuvoston asetuksen 955/2002 tavoitteita analyysiyksikkö (lause) sisältää ja mihin asetuksen pykälään se liittyy. Toinen kysymys koski tavoitteeseen liittyvää tekemistä ja kolmas vastuutahoa kuten edellä asetustekstiä koskevassa sisällönanalyysissä. Neljännellä eli teemaan liittyvällä kysymyksellä tutkin, mistä asiasta tai aiheesta analyysiyksikössä on kysymys.

Tiivistin analyysipohjan tiedot taulukkoon 12. Sen ensimmäisessä sarakkeessa on analyysiyksikön ilmaiseman tekemisen tekijä eli vastuutaho, jolla on vastuu tavoitteen saavuttamisesta. Sarakkeessa on kauttaviivalla erotettuna kaksi lukua. Ensimmäinen kursivoitu luku osoittaa, kuinka monta kertaa olen tulkinut ao. tekijän vastuutahoksi. Kyse on toisin sanoen ao. vastuunkantajaa koskevien viittausten lukumäärästä. Toinen luku kertoo analyysissä mukana olleiden analyysiyksiköiden lukumäärän. Siis esimerkiksi opiskelijan kohdalla oleva merkintä 9/16 tarkoittaa, että yhdeksässä analyysiyksikössä kuudestatoista on tulkintani mukaan vastuutahona opiskelija. Huomionarvoista on, että samassa analyysiyksikössä voivat olla yhtä aikaa vastuutahona esimerkiksi opettajat ja opiskelijat, joiden tavoitteeseen liittyvä tekeminen on kuitenkin erilaista. Toisessa sarakkeessa on tavoite, joka kolmanteen sarakkeeseen kirjatulla tekemisellä pyritään saavuttamaan. Neljänteen sarakkeeseen kirjaamani teema ilmaisee analyysiyksikön sisältämän aiheen.

Merkille pantavaa on, että opetussuunnitelman perusteiden⁵ tekstin kaksiosaisen otsikon ensimmäinen osa on yksikössä oleva opiskelu ympäristö ja toinen monikossa oleva opiskelumenetelmät. Lauseopillisesti opiskelu ympäristöt on objektina, jonka pääsanana tekeminen on luomista. Sääntötasolle luo-

⁵ Käytän jatkossa opetussuunnitelman perusteista lyhyempää muotoa perusteet, jolla tarkoitan vuoden 2003 nuorille tarkoitettuja lukion opetussuunnitelman perusteita.

kittuvan lauseen subjektina on yksilöimätön lukio. Tämä antaa viitteen, että opiskeluympäristöjen luojana voivat olla kaikki lukioyhteisön jäsenet.

Taulukko 12. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti vastuu-, tavoite- tekemis- ja teemanäkökulmasta

Vastuu/ viittauksia/ yksiköitä	Tavoite/pykälä	Tekeminen	Teema
Opettajat/ 15/16	oppiminen/2 yksilöllinen oppiminen/4 yhteistyötaitojen oppiminen/4 elinikäinen oppiminen/5 vuorovaikutus/2 vastuunotto/2 turvallisuus/2 soveltamistaidot/4	huomioon ottaminen luominen rakentaminen ohjaaminen opettaminen tukeminen suunnitteleminen	oppimiskäsitys opiskeluympäristöt verkotot työskentelytavat oppimistyyli erilaiset oppijat opiskelu- ja opetustilanteet ml. työskentelymuodot
Opiskelija/ 9/16	yksilöllisyys/4 yhteistoiminnallisuus/4 itsenäinen toiminta/2 vastuullisuus/2	asettaminen opiskeleminen kokeileminen/ löytäminen korjaaminen arvioiminen harjaantuminen soveltaminen	omat tavoitteet työskentelytapa oppimistyyli
Ohjaus ja opisk. huolto 1/16	oppiminen/2	tukeminen ohjaaminen	opiskeluympäristöt
Rehtori/ 4/16	oppiminen/2 vastuunotto/2 vuorovaikutus/2 avoimuus/2	perusrakenteen ja verkostojen rakentaminen, ylläpito ja kehittäminen	opiskeluympäristöt verkotot opetusjärjestelyt pelisäännöt

Sana opiskeluympäristöt esiintyy tekstissä vain kerran, mutta sitä avataan yksilöimällä toimeksiantoja, joissa ohjataan, miten opiskelijan työskentely ja opiskelu tulee järjestää ja mitä opettajan tulee ottaa huomioon opetusta suunnitellessaan. Viidessätoista yksikössä vastuun tavoitteeseen liittyvästä tekemisestä voi ajatella opettajalle, yli puolessa opiskelijalle ja neljässä myös rehtorille. Seitsemässä yksikössä on sääntötason määräys, joka liittyy oppimisen (§ 2) mahdollistamiseen ja edellytysten luomiseen elinikäiselle oppimiselle (§ 5) tai opiskeluympäristöjen luomiseen.

Opiskeluympäristöjen rakentamisessa *opettajan* tekeminen on opiskelu- ja opetustilanteiden suunnittelua, jossa on otettava huomioon erilaiset oppijat ja heidän yksilölliset tarpeensa. Opetus on suunniteltava ensiksikin siten, että opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteita ja oppia työskentelemään yksin, ryhmässä ja verkostoissa sekä saavat tilaisuuksia kokeilla ja löytää oppimistyyliilleen sopivia työskentelymuotoja. Toiseksi opetus- ja opiskelumuotojen on oltava sekä monipuolisia että tarjottava opiskelijalle mahdollisuuksia soveltaa oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella. Opettajan sääntötason tekeminen koskee myös metakognitiivisiin tietoihin ja taitoihin (Rauste von Wright, & von Wright, 1994, 30) liittyvää ohjaamista, toisin sanoen opiskelijoiden ohjaamista tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan työskentelytapansa. Opettajan tehtävänä on myös tiedonhankinta- ja käsittelyprosessiin sisältyvien välineiden antaminen sekä ohjaaminen tiedon luotettavuuden arviointiin.

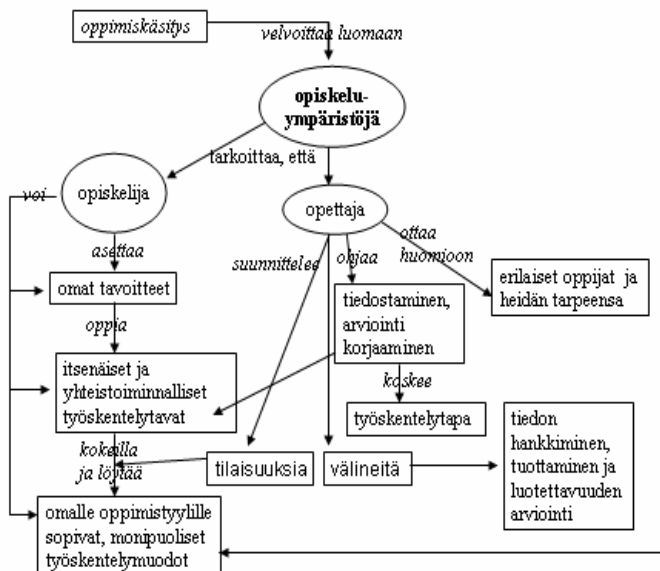
Huomionarvoista on, että olen kirjannut analyysipohjaan vain yhden keran opettajan kohdalle verbaalisubstantiivin *tukeminen*. Kyse on velvoitteesta ottaa huomioon, että opiskelijat tarvitsevat eri tavoin opettajaa opiskelunsa ohjaajana. Sen sijaan sekä suunnitteleminen että opettaminen esiintyvät neljästi ja ohjaaminen viidesti. Mielestäni tässä on myös implisiittinen johtamiseen liittyvä toimeksianto, joka koskee edellytysten luontia ja tukea suhteessa sekä opettajien yhteissuunnitteluun että täydennyskoulutukseen.

Perusteiden (2003, 5) mukaan ”oppiminen on seurausta opiskelijan aktiivisesta ja tavoitteellisesta toiminnasta, jossa hän vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa ja aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsittelee ja tulkitsee vastaanottamaansa informaatiota.” Oppimiskäsityksen pohjalta on näin ollen luontevaa ajatella, että *opiskelijan* tekeminen on opiskelemista, opettelemista, kokeilemista, korjaamista, arvioimista ja harjaantumista (§ 5). Lyhyesti ilmaistuna se on opiskelua ja opettelua sekä itsenäisesti (§ 2), vastuullisesti (§ 2) yksilöllisesti (§ 4) että yhteistoiminnallisesti (§ 4).

Vuorovaikutteisuus (§ 2) nousee esiin yhteistoiminnallisissa ja verkostopohjaisissa opiskelumuodoissa, mutta tavoitteisuus vain opiskelijan omana tavoitteiden asetteluna. Nostamalla esiin opetustilanteiden suunnittelun teksti painottaa opettajan keskeistä roolia opetustilanteiden rakentajana. Valtioneuvoston asetuksen toisen pykälän henkinen turvallisuus (§ 2) nousee esiin oppimisen mahdollistamisen näkökulmasta, kun teksti korostaa, että opetuksessa tulee ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisuus.

Kuvion 15 käsitekartta havainnollistaa, että perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan tekstin lähtökohta on oppimiskäsityksessä, joka korostaa opiskelijan aktiivista roolia tiedonrakentamisprosessissa. Opiskelijan aktiivinen rooli ja tiedonrakentamisprosessi osoittavat, että kyse on konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä (Rauste-von Wright et al. 1994, 162; Tynjälä, 1999, 22), jota ei kuitenkaan kiinnitetä eksplisiittisesti mihinkään tiettyyn suuntaukseen. Oppimiskäsityksestä seuraa velvoite luoda opiskelijoiden erilaisuuden ja erilaiset oppimistyylit huomioon ottavia opiskeluympä-

ristöjä, jotka tukevat opiskelijan omaehtoisuutta sekä opiskelu- ja yhteistyötaitojen kehittämistä ja kehittymistä ja antavat valmiuksia elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen.



Kuvio 15. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti käsitekarttana

Kokoavasti voi todeta, että perusteiden antama kuva opiskeluympäristöistä sekä korostaa oppimiskäsitykseen nojautuen opiskelijan aktiivista toimintaa ml. harjoittelu eli opiskelua yksin, ryhmissä ja verkostoissa että nostaa esiin opettajan opetustilanteiden suunnittelijana ja opetus-/opiskelumuodoista päättäjänä.

Huomionarvoista on, että opetussuunnitelman perusteissa omana kohtanaan oleva oppimiskäsitys (3.1) rakentaa vahvasti opiskelu- ja -menetelmät kohtaa (3.2). Meille yhteistyöverkoston vastuuhenkilöille elokuussa 2003 pitämässään puheessa ylijohtaja Lindström (2003, 4–5) totesi, että perusteet on laadittu sosiokonstruktiivisen oppimiskäsityksen mukaisesti. Lisäksi hän painotti, että oppimiskäsityksen on heijastuttava myös oppimistapahtumaan. Lukion opetussuunnitelmaoppaassa (2003, 9) Lindström korostaa, että vaikka sama (konstruktivistinen) oppimiskäsitys sisältyi jo vuoden 1994 perusteisiin, se näyttää toteutuneen vain osassa lukioita, mutta uuden opetussuunnitelman myötä oppimiskäsitys tulee ottaa huomioon.

Opiskelu ympäristö- ja -menetelmätekstistä välittyy sama painotus: opiskelu ympäristö on luotava sellaiseksi, että se mahdollistaa opiskelijan aktiivisen ja tavoitteellisen toiminnan. Tämä tarkoittaa, että opiskelija voi vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa aiempien tietorakenteidensa pohjalta käsitellä ja vastaanottaa informaatiota.

5.1.4 Helsingin opetustoimen opiskelu ympäristöä koskevan tekstin analyysi

Helsingin opetustoimi⁶ laati kaikkia lukioita velvoittavan opetussuunnitelman rungon. Opiskelu ympäristöä koskeva teksti on osa tämän rungon toista lukua. Kaikkiaan kuusi alalukua sisältävän luvun otsikkona on Koulun toimintakulttuuri. Alaluvut on otsikoitu seuraavasti: Toimintakulttuurin pääpiirteet, Oppimiskäsitys, Opiskelu ympäristö, Opetusmenetelmät ja työtavat, Opiskelijoiden osallisuus sekä Yhteistyö. Viimeksi mainittu alaluku on ainoa, johon ei liity yhteistä tekstiä, ohjetta eikä käsitteen määrittelyä. Alla olevassa sitaatisa on opiskelu ympäristöä koskeva teksti, jonka predikaatit olen alleviivannut.

Helsingin lukioissa opiskelu ympäristöä kehitetään määrätietoisesti. Opiskelu ympäristö muodostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista sekä pedagogisista tekijöistä. Tavoitteena on ympäristö, joka tukee opiskelijan kasvua, oppimista ja itseohjautuvuutta. Se ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat, innostaa ja kannustaa oppimiseen sekä tarjoaa mahdollisuuksia monipuoliseen kehittymiseen. Oppimisen esteet ja oppimisvaikeudet pyritään tunnistamaan varhain ja toimitaan niiden voittamiseksi.

Helsingin lukioissa opiskelu ympäristön tehtävänä on tukea myönteistä opiskelu asennetta ja edistää opiskelijan osallisuutta ja hyvinvointia. Opiskelu ympäristön turvallisuutta vaarantaviin asioihin puututaan heti.

Opetuksessa hyödynnetään verkko ympäristöjä ja koulun ulkopuolisia opiskelu ympäristöjä, erityisesti Helsingin monipuolisia mahdollisuuksia ja yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa.

Vastuu opiskelu ympäristöstä on koulun henkilöstöllä ja opiskelijoilla. Yhteistyö huoltajien kanssa on osa hyvää opiskelu ympäristöä ja sen kehittämistä.

Helsingin opetustoimen lukioita koskevat opetussuunnitelmalinjaukset (2004, 2.3) Tekstissä on 10 virkettä ja 16 lausetta. Vastaavasti kuin perusteiden opiskelu ympäristöä ja -menetelmiä koskevassa tasomallijäsennysessä otin myös

⁶ Käytän jatkossa lyhyempää ilmaisua opetustoimi, jolla viitataan Helsingin opetustoimeen.

tässä analyysiyksiköksi lauseen. Viidessä yksikössä ilmaistaan opiskeluym-päristöä koskevia tavoitteita, joten luokitin ne ideologiatasolle. Yhden yksi-kön luokitin sisältötasolle, koska siinä määritellään opiskeluympäristön osa-alueita, kun todetaan, että opiskeluympäristö muodostuu fyysistä, psyykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä. Loput asettuivat toimintatasolle, koska niissä on arkityötä koskevia ohjeita, joista kahdeksan koskee sisäistä ja kaksi ulkoista toimintatasoa. Tekstissä ei ole yhtään sääntötasolle asettuvaa yksikköä.

Sisällönanalyyseissa tein tekstille samat neljä sisältöön liittyvää kysymystä kuin perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevalle tekstille. Koska kahdessa lauseessa ei ole eksplisiittistä eikä implisiittistä viittausta tavoitteeseen tai tekemiseen tai vastuutahoon, kirjasin niihin pelkästään teeman. Toisen teemana on käsitteen ala ja toinen johdattelee tavoitteen kuvaukseen. Näin ollen varsinaisessa sisällönanalyyseissä oli mukana 14 analyysiyksikköä. Analyysipohja on liitteessä 3. Olen rakentanut taulukon 13 samoilla periaatteilla kuin vastaavan perusteiden taulukon.

Kaikissa analyysiyksiköissä vastuu tavoitteen suuntaisesta tekemisestä on opettajilla. Opettajat vastaavat oppimisen, itseohjautuvuuden, osallisuuden ja turvallisuuden (§ 2), kasvun ja hyvinvoinnin (§ 3) sekä elinikäisen (§ 5) oppimisen mahdollistamisesta tukemalla ja ohjaamalla sekä opiskeluympäristöstä huolehtimalla. Teemoista vahvimpana nousee esiin opiskelijoiden erillaisuuden huomioon ottaminen. Opiskelijoita koskeva vastuualue liittyy vastuuseen opiskeluympäristöstä, jonka turvallisuudesta jokaisen yhteisön jäsenen odotetaan huolehtivan omalta osaltaan. Teksti ei erittele turvallisuuteen liittyvää näkökulmaa, vaan jättää sen lukion tasolla määriteltäväksi. Turvallisuudesta huolehtimiseen liittyy myös koko henkilökuntaa koskeva toimeksianto puuttua heti turvallisuutta vaarantaviin asioihin. Lisäksi henkilökunnan odotetaan huolehtivan kodin ja koulun yhteistyöstä. Opiskelijahuoltoryhmää koskeva vastuualue liittyy oppimisen esteiden voittamiseen ja koskee siis oppimisen mahdollistamista (§ 2).

Tekstin näkökulma on *opettajassa*, jonka tehtävänä on rakentaa kasvua, oppimista ja itseohjautuvuutta tukeva opiskeluympäristö ottamalla huomioon kaikki neljä opiskeluympäristön näkökulmaa. Tekstissä viitataan vain kerran *opiskelijaan*, jonka tekeminen liittyy opiskeluympäristöstä huolenpitoon. Mitä tämä käytännössä tarkoittaa opiskelijan roolista katsottuna, jää lukion tasolla konkretisoitavaksi. Tulos poikkeaa vastaavan perusteiden tekstin analyysituloksesta, joka rakentuu oppimiskäsityksestä käsin ja jossa korostuu opiskelijan rooli tavoitteidensa asettajana, erilaisten työtapojen kokeilijana ja oman oppimistyylinensä löytäjänä.

Koska opetustoimen opiskeluympäristöä koskeva teksti rakentuu eri tavoin kuin perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti, on syytä todeta, että opetustoimen oppimiskäsitystä koskevan tekstin (teksti 2.2.) ensimmäisen kappaleen mukaan ”opetus perustuu oppimiskäsitykseen, jonka mukaan oppiminen on prosessi, jossa oppija on aktiivinen subjekti. Oppimi-

nen edellyttää tavoitteellista opiskelua vuorovaikutuksessa toisten opiskelijoiden, opettajan ja ympäristön kanssa. Opettaja opettaa ja ohjaa opiskelua.”

Taulukko 13. Helsingin opetustoimen lukion opiskeluympäristöä koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta (2004)

Vastuu/ viittauksia/ yksiköitä	Tavoite/pykälä	Tekeminen	Teema
Opettajat/ 14/14	kasvu/3 oppiminen/2 itseohjautuvuus/2 elinikäinen oppiminen/5 myönteisyys/2 osallisuus/2 hyvinvointi/3 avoimuus/2 turvallisuus/2 vastuunotto/2	tukeminen ja opettaminen mahdollistaminen innostaminen edistäminen kannustaminen kehittäminen opiskeluympäristöstä hyödyntäminen huolehtiminen	erilaiset oppijat ja oppimisen tavat motivointi ja kannustus oppimisesteiden voittaminen kodin ja koulun yhteistyö tietoverkko opiskeluympäristö
Opiskelija/ 1/14	turvallisuus/2 vastuunotto/2	huolehtiminen	opiskeluympäristö
Henkilökunta/ 3/14	turvallisuus/2 vastuunotto/2 avoimuus/2	opiskeluympäristöstä huolehtiminen	opiskeluympäristö varh. puuttuminen kodin ja koulun yhteistyö
Opiskelijahuolto 1/14	oppiminen/2	tukeminen	oppimisen esteiden voittaminen
Rehtori/ 8/14	kasvu/3 turvallisuus/2 oppiminen/2 vastuunotto/2 vuorovaikutus/2 avoimuus /2 osallisuus /2 ja hyvinvointi/3	opiskeluympäristön kehittäminen rakentamalla, ylläpitämällä ja kehittämällä tavoitteita tukevaa perusrakennetta	varhainen puuttuminen vastuu opiskeluympäristö verkkoympäristöt kodin ja koulun yhteistyö

Toisin sanoen oppija on aktiivinen tekijä, jolta oppiminen vaatii tavoitteiden asettelua ja opiskelua vuorovaikutussuhteessa toisten toimijoiden ja ympäristön kanssa. Merkille pantavaa on, että oppimiskäsitysteksti nostaa selkeästi esiin opettajan opettajana ja opiskelun ohjaajana. Tekstin toinen ja kolmas kappale rakentuvat asetuksen 3.-5. pykälien pohjalta.

Kahdeksassa analyysiyksikössä eli yli puolessa yksiköistä vastuu tavoitteiden saavuttamisesta liittyy opettajan ohella myös *rehtoriin*. Viidessä tapauksessa olen kirjannut rehtorin ensimmäiseksi vastuunkantajaksi. Näissä viidessä analyysiyksikössä on kyse opiskeluympäristön määrätietoista kehittämisestä (§ 2), osallisuuden (§ 2) ja hyvinvoinnin (§ 3) edistämisestä, opiskeluympäristön turvallisuudesta (§ 2) sekä yhteistyöstä huolehtimisesta (§ 2). Kolmessa yksikössä, joissa muut vastuunkantajat ovat tulkintani mukaan rehtoria ensisijaisempia, on kysymys kasvun (§ 3), oppimisen (§ 2) ja itseohjautuvuuden (§ 2) tukemisesta. Kaikissa rehtorin vastuualuetta koskevissa lauseissa tekemisen voi ajatella liittyvän tavoitteita tukevan rakenteen rakentamiseen ja ylläpitoon.

Vaikka teksti ei eksplisiittisesti korostakaan tavoitteellisuutta, se on implisiittisesti esillä. Painottaahan teksti määrätietoista opiskeluympäristön kehittämistä ja oppimisvaikeuksien voittamista. Huomionarvoista on, että teksti käyttää sekä yksikkömuotoa opiskeluympäristö että monikkomuotoa opiskelijaympäristöt. Monikkomuoto esiintyy tosin vain verkkoympäristöjen ja verkostoyhteistyön yhteydessä.

Opetustoimi on laatinut erillisen opetusmenetelmiä ja työtapoja koskevan tekstin. Tarkastelen sitä tässä lyhyesti, koska vastaavassa perusteiden tekstissä opiskeluympäristöjä avataan opiskelumenetelmien avulla.

Helsingin lukioissa opetusmenetelmät ja työtavat valitaan niin, että ne vahvistavat koulun arvoja ja auttavat saavuttamaan opetussuunnitelman tavoitteet. Menetelmien valinnassa otetaan huomioon yksilölliset erot ja opiskelijoiden erilaiset tavat oppia.

Opetuksessa käytetään oppiaineille ominaisia, monipuolisia menetelmiä ja työtapoja. Tutkivaa, toiminnallista ja ongelmalähtöistä työskentelyä painotetaan ja hyödynnetään tieto- ja viestintätekniikkaa.

Työtapojen tehtävänä on tukea monipuolisesti tietojen ja taitojen oppimista, kehittää oppimaan oppimisen taitoja ja yhteistyö- ja vuorovaikutustaitoja sekä tarjota tilaisuuksia elämykselliseen ja luovaan toimintaan.

Helsingin opetustoimen lukion opiskeluympäristöä koskeva teksti (2.4)

Opetusmenetelmiä ja -työtapoja koskeva teksti jättää lukioille runsaasti liikkumatilaa. Ensimmäisen kappaleen kahdessa virkkeessä annetaan kolme opetusmenetelmien ja työtapojen valintaan liittyvää toimeksiantoa. Valintaa ei ohjata oppimiskäsityksestä vaan koulun arvoista, opetussuunnitelmassa asetetuista tavoitteista ja opiskelijasta käsin. Kummassakin virkkeessä predikaatti on passiivissa. Toisessa kappaleessa menetelmien ja työtapojen valinta sidotaan perusteiden tekstin tapaan oppiaineen luonteeseen sekä annetaan ohje käyttää monipuolisia menetelmiä ja työtapoja. Kappaleen toinen virke yksilöi perusteiden tekstin tavoin oppimiskäsityksen mukaisia tiedon hankintaan,

käsittelyyn ja luotettavuuteen liittyviä, opiskelijan aktiivista toimintaa tukevia työskentelytapoja sekä korostaa perusteiden tekstin suuntaisesti tieto- ja viestintätekniikan hyödyntämistä. Kolmannessa kappaleessa nostetaan esiin ase-
tuksen 3.–5. pykälän mukaisia tavoitteita. Tekstistä voi päätellä, että opettaja on ensisijainen menetelmien valitsija ja opetustilanteiden suunnittelija, mutta myös opiskelija voi osallistua menetelmien ja työtapojen valintaan.

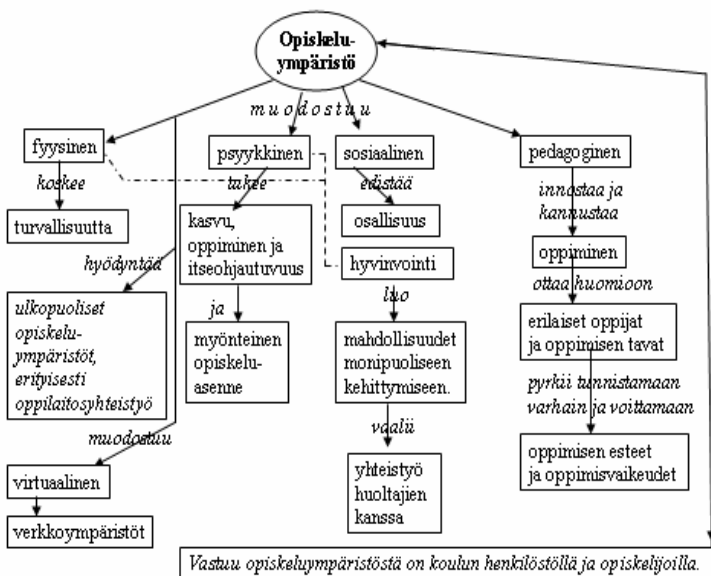
Tekstiin liittyvässä ohjeessa määritellään opetusmenetelmä opettajan va-
litsemaksi tavaksi opettaa sekä todetaan, että se voi olla luennoiva, kyselevä,
keskusteleva, ongelmalähtöinen, eri oppimistyyliä huomioonottava jne. Työ-
tapa määritellään tavaksi järjestää opiskelijoiden työskentely. Tekstin ter-
minologia poikkeaa perustetekstistä, jossa tulkintani mukaan samoista asiois-
ta käytetään ilmaisia työskentelymuodot, työskentelytavat sekä opetus- ja
opiskelumuodot.

Laadin opetustoimen opiskeluympäristöä koskevasta tekstistä myös käsi-
tekartan, joka on kuviossa 16. Merkille pantavaa on, että tekstin näkökulma
on opettajassa, jonka tehtävänä on ottaa huomioon kaikki karttaan kuvatut
neljä opiskeluympäristön näkökulmaa. Henkilökunnan ja opiskelijan tekemi-
nen liittyy opiskeluympäristöstä huolenpitoon. Kartta avaa opiskeluympäris-
töä neljästä näkökulmasta. Fyysisen opiskeluympäristön näkökulma on tur-
vallisuudessa ja tekeminen on vältöntä puuttumista turvallisuutta vaaranta-
viin asioihin. Lisäksi fyysisen opiskeluympäristön näkökulma on erilaisten
fyysisten opiskeluympäristöjen hyödyntämisessä ml. virtuaaliset ympäristöt
sekä ulospäin suuntautuvassa oppilaitosyhteistyössä.

Psyykkisen opiskeluympäristön näkökulma koskee oppimisen mahdollis-
tamista tukemalla kasvua ja itseohjautuvuutta sekä myönteistä opiskeluasen-
netta. Sosiaalinen näkökulma liittyy osallisuuden ja hyvinvoinnin edistämi-
seen ja opiskeluympäristön tarjoamien mahdollisuuksien monipuoliseen hyö-
dyntämiseen sekä kodin ja koulun yhteistyöhön. Pedagoginen näkökulma
nostaa oppimisen mahdollistamiskeinoina esiin innostamisen ja kannustami-
sen sekä erilaisten oppijoiden ja oppimisen tapojen huomioon ottamisen sekä
oppimisen esteiden ja oppimisvaikeuksien varhaisen tunnistamisen. Vastuu
opiskeluympäristöstä on kaikilla kouluyhteisön jäsenillä.

Opetustoimen tekstin mukaan opiskeluympäristö muodostuu fyysisistä,
psykkisistä, sosiaalisista ja pedagogisista tekijöistä. Tekstiin liittyvässä oh-
jeessa lukioita kehoitetaan täsmentämään yhteistä linjausta. Fyysinen opiske-
luympäristö ohjataan järjestämään opiskelijan aktiivista toimintaa tukevaksi,
tiloja, työvälineitä ja materiaaleja hyödyntäväksi, tietoyhteiskunnan jäseneksi
kasvamista tukevaksi ja koulun lähiympäristöä ja Helsinkiä oppimisympäris-
tönä hyödyntäväksi. Psyykkisen ja sosiaalisen opiskeluympäristön osalta ko-
rostetaan koulun sisäisen vuorovaikutuksen edistämistä, erityisesti henkilös-
tön ja opiskelijoiden vuorovaikutussuhteita, turvallisuuden ja hyvinvoinnin
edistämistä, loukkaavan ja kiusaavan käytöksen ehkäisyä ja siihen puuttumis-
ta, myönteisten asenteiden vahvistamista ja toisten kunnioittamista ja rohkai-
semista. Pedagogisen opiskeluympäristön näkökulmasta huomio ohjataan

opiskelijoiden erilaisuuteen, erilaisiin oppimisstrategioihin ja työskentely- ja arviointitapoihin sekä opiskelijoiden sitoutuneisuuden edistämiseen.



Kuvio 16. Helsingin opetustoimen lukion opiskeluympäristöä koskeva teksti käsitekarttana (2004)

Tekstin ohjeosassa avataan myös opiskeluympäristön käsitettä: fyysinen opiskelu-ympäristö käsittää opetustilat, välineet ja materiaalit, rakennetun ympäristön ja luonnon ympäristön. Psykykinen ja sosiaalinen opiskelu-ympäristö käsittävät ilmapiirin, asennoitumisen, tunteet ja kokemukset sekä ihmisten väliset suhteet ja vuorovaikutuksen. Pedagoginen opiskelu-ympäristö käsittää ihmis- ja oppimiskäsityksen konkretisoitumisen, opettajan pedagogisen ajattelun ja toiminnan sekä opetusjärjestelyihin, -menetelmiin ja tapoihin liittyvät valinnat. Huomionarvoista on, että perusteiden opiskelu-ympäristöä ja -menetelmiä koskeva teksti sisältää pääosin oppimisen mahdollistamiseen liittyviä pedagogisia tekijöitä sekä nostaa esiin vastuunoton omasta opiskelusta

5.1.5 Opiskeluympäristöä koskevien ohjaustekstien analyysin kokoava vertailu

Opiskeluympäristön osalta ensimmäisenä tutkimuskysymyksenä oli vastata, mitä toimeksiantoja opiskeluympäristöä koskevat ohjaustekstit sisältävät ja miten toimeksiannot velvoittavat lukion toimijoita. Asetuksen toinen pykälä antaa perustan ja suunnan rakentaa lukion yhteisötason, ryhmätason ja yksilötason arkityö opiskeluympäristön luomisen näkökulmasta. Pykälissä 3–5 yksilöidään opetuksen tavoitteet, sisällöt ja tukitoimet. Merkitsin myös näitä pykäläiä koskevaan analyysipohjaan, mille tasomallin tasolle analyysiyksikkö sijoittuu. Analyysipohja on liitteessä 1. Rajasin kuitenkin pykälät 3–5 pois tasomallijäsennysvertailusta, koska niiden sisältö painottuu opetuksen/opiskelun suunnitteluun ja toteutukseen.

Tasomallijäsennyksen tulos

Tarkastelen aluksi ensimmäiseen apukysymykseen liittyvää tasomallijäsennyksen tulosta, joka on taulukossa 14. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa ovat tasomallin tasot allekkain ja seuraavissa kolmessa sarakkeessa olevat luvut kertovat, kuinka monta viittausta kullekin tasomallin tasoille ohjaustekstit sisältävät.

Tasomallijäsennyksen avulla sain näkyviin ohjaustekstien sisäisen rakenteen tasot, mikä auttoi erottamaan tiukat määräykset harkinnanvaraa jättävistä ohjeista sekä osoitti tekstin sisällön painotukset. Vertaileva jäsennostulos osoittaa, että valtioneuvoston asetustekstin toisessa pykälässä on yhdeksän viittausta ideologia-tasolle. Tämä on odotuksenmukaista, koska tekstin tarkoitus on säätää optimaalisen opiskeluympäristön tavoitteet. Tekstin tavoitteisiin liittyvistä kolmesta predikaatista kaksi asettuu sääntötasolle. Kolmas sisältö-tasolle luokituttava passiivimuotoinen predikaatti (*korostetaan*) liittyy kolmeen tavoitteeseen: itsenäisyyteen, vastuunottoon ja osaksi opiskelijayhteisöä tulemiseen. Nämä kolme tavoitetta eivät ole yhtä tiukkoja kuin sääntötasolle asettuvat muut kuusi.

Perusteiden tekstin rakenne poikkeaa selkeästi asetustekstin painotuksista, sillä se korostaa joko sääntötasoa tai sisäistä toimintatasoa. Vaikka ideologia-tasolle on vain yksi viittaus, koko teksti rakentuu sen varaan. Kyse on oppimiskäsityksestä, joka opettajan on otettava opetuksen suunnittelun lähtökohdaksi. Tämä lähtökohta on velvoite, mitä osoittavat sääntötasolle asettuvat verbimuodot. Velvoitetta tuetaan evästyksin ja ohjein, jotka sisältönsä perusteella asettuvat sisäiselle toimintatasolle. Merkille pantavaa on, että opetus-toimen ohjaustekstissä ei ole yhtään sääntötason viittausta. Sen sijaan valta-osa viittauksista luokituu sisäiselle toimintatasolle. Tämä kertoo tekstin pyrkimyksestä osoittaa, miten arkityö parhaiten hoidetaan, kun luodaan tavoitteiden mukaista opiskeluympäristöä.

Taulukko 14. Ohjaavien opiskeluympäristötekstien vertaileva tarkastelu tavoite-, rakenne ja sisältönäkökulmasta

Tekstit/ Tasot	Asetus/ § 2		Perusteet		Opetustoimi	
	lm	tavoite/teema	lm	tavoite/teema	lm	tavoite/teema
I Ideologia- taso	9	Turvallisuus Oppiminen Osallisuus Avoimuus Myönteisyys Vuorovaikutus Itsenäisyys Vastuu Osana yhteisöä	1	Oppimiskäsitys	5	Osallisuus Vastuu Itseohjautuvuus Myönteisyys Hyvinvointi
II Sisältötaso	1	Lukiassa korostetaan	-	Erilaisten työta- pojen kokeilu ja korjaaminen Yksilöllisyys ja erilaisuus, Tiedon hankin- nan, tuottami- sen ja arvioin- nin välineet	1	Käsitteen ala
III Sääntötaso	2	<i>tulee</i>	7		-	-
IV Sisäinen toiminta- taso	-		8	Erilaiset oppijat ja opetus-/ op- kelumuodot Opiskelu- tilanteiden suunnittelu Tavoitteellisuus	8	Erilaiset oppijat Varhainen puut- tuminen, Motivointi, Kannustus
V Ulkoisen toimintaso	-	-	-	-	2	Verkkoympäristöt Kodin ja koulun/ oppilaitosten yh- teistyö

Huomionarvoista on myös, että opetustoimen teksti ei rakennu eksplisiittises-
ti oppimiskäsityksen varaan kuten perusteteksti, sillä se nostaa oppimisen
ohella ideologiatasolle osallisuuden, vastuun, itseohjautuvuuden ja myönteis-
syyden. Lisäksi se painottaa hyvinvointia. Vaikka turvallisuus, avoimuus ja
vuorovaikutus eivät nouse eksplisiittisiksi ideologiatason tavoitteiksi, ne nä-
kyvät implisiittisesti sisäisen toimintatason toimintaohjeissa järjestää arkityö.

Ulkoisen toimintatason viittaukset koskevat koulun ulkopuolista yhteistyötä ml. verkkoympäristöt ja kodin ja koulun yhteistyötä eli ulospäin suuntautuvaa avoimuutta ja vuorovaikutusta.

Myös opetustoimen sisältötason viittaus on tärkeä, sillä siinä ilmaistaan eksplisiittisesti käsitys opiskeluympäristön neljästä elementistä. Vastaavaa opiskeluympäristön käsitteen määrittelyä ei ole asetustekstin toisessa pykälässä eikä perustetekstistä, joissa opiskeluympäristön näkökulmia ei avata. Asetustekstin tavoite *turvallisuus* nostaa esiin opiskeluympäristön fyysisen ja psyykkisen näkökulman ja *oppiminen*, *osallisuus* sekä *osana yhteisöä* toimiminen pedagogisen ja sosiaalisen näkökulman. Perusteiden teksti painottuu ideologiatasolla ilmaistuun pedagogiseen näkökulmaan sekä opettajan ja opiskelijan vuorovaikutussuhteeseen.

Sisällönanalyysituloksen vertailu

Olen tiivistänyt taulukoiden 10, 11, 12 ja 13 pohjalta tehdyn sisällönanalyysin taulukkoon 15, jonka ensimmäisessä sarakkeessa ovat allekkain vastuutahot. Tarkastelun lähtökohtana ovat asetuksen toisen pykälän yhdeksän tavoitetta, jotka ovat numeroituna ja nimettynä rehtoria koskevassa vastuukohdassa. Analyysituloksen mukaan rehtori on vastuutahona niissä kaikissa. Asetussarakkeessa on kunkin vastuutahon kohdalle kirjattu ne toisen pykälän tavoitteiden numerot, joista vastuutaho on tuloksen perusteella vastuussa. Perusteet ja Opetustoimi -sarakkeet muodostuvat kolmesta alasarakkeesta, joista ensimmäiseen § 2 -alasarakkeeseen on koottu perustetekstin ja opetustoimen tekstin sisällönanalyysin tulos vastuutahoittain tavoitenäkökulmasta. Vastaa-alle kohdalle § 3–5-alasarakkeeseen kirjattu numero kertoo, mistä asetuksen muusta pykälästä nousevasta toimeksiannosta vastuutahon odotetaan huolehtivan. Avainasiat-alasarakkeeseen olen nostanut vastuutahoa koskevia keskeisimpiä tekemisiä ja/tai teemoja.

Tarkastelen tässä yhteydessä *opettajaa* hänen roolistaan käsin, toisin sanoen opettajaa oppimisen mahdollistajana. Perusteteksti korostaa opettajan ohjaavaa ja tukevaa roolia erityisesti työskentelymuotojen, yksilöllisen oppimisen, yhteistyötaitojen oppimisen ja opitun soveltamisen (§ 4) sekä elinikäisen oppimisen näkökulmasta (§ 5) Opetustoimen tekstissä painottuvat itseohjautuvuus, oppimisesteiden voittaminen, huolenpito hyvinvoinnista (§ 3) ja elinikäisen oppimishalun (§ 5) herättäminen opiskelijoita kannustamalla ja motivoimalla sekä oppimisvaikeuksiin puuttumalla. Sekä perustetekstissä että opetustoimen tekstissä henkinen turvallisuus kytketään opettajan vastuuseen pitää huolta erilaisista oppijoista, mikä ei näy yleisellä tasolla olevassa asetuksen toisessa pykälässä, jossa turvallisuus linkittyy koko yhteisön vastuualueeksi.

Taulukko 15. Opiskelu ympäristöä koskevien ohjaustekstien sisällönanalyysin tulosten vertailu tavoite-, vastuu-, tekemis-/teemanäkökulmasta

<i>Teksti ></i>	<i>Asetus</i>	<i>Perusteet</i>			<i>Opetustoimi</i>		
<i>Vastuu</i>	<i>§ 2</i>	<i>§ 2</i>	<i>§ 3-5</i>	<i>Avainasiat</i>	<i>§ 2</i>	<i>§ 3-5</i>	<i>Avainasiat</i>
Opettaja	2 3 6 7 8 9	1 2 6 7 8	 4, 5	erilaisten opiskelu- ympäristöjen ra- kentaminen/ suunnittelu, erilaiset oppijat ja oppimistyyli virtuaalisuus	1 2 3 4 5 7 8	3 5	erilaiset oppijat oppimisesteiden voittaminen yhteistyö: koti ja koulu/ ympäristö, virtuaalisuus
Ohjaaja	2 3 6		-	-	1 8	-	opiskelu- ympäristöstä huolenpito
Opiskelija	2 9	7 8	4	omat tavoitteet työskentelytapa/ löytäminen, harjaantuminen soveltaminen korjaaminen	1 8	-	opiskelu- ympäristöstä huolenpito
Yhteisö/ Henk.kunta Opiskelija- huolto	1 4 5 8	2		opiskelijahuolto tuki ja ohjaus opiskelu- ympäristöt	1 2 4 8	-	opiskelijahuolto varhainen puut- tuminen henkilökunta
Rehtori 1. Turvalis. 2. Oppiminen 3. Osallisuus 4. Avoimuus 5. Myönteis. 6. Vuorovaik 7. Itsenäisyys 8. Vastuu 9. Osa yhtei- söä	1X 2x 3x 4X 5x 6X 7x 8X 9X	1x 2X 3x 4X 5x 6X 7x 8X 9-		perusrakenteen ja verkostojen raken- taminen, ylläpito ja kehittäminen opiskelu ympäristöt ja verkostot	1X 2X 3X 4X 5x 6X 7x 8X 9X	3	opiskelu- ympäristön kehittäminen rakentamalla ja kehittämällä tavoitteita tukevaa perusrakennetta, verkko- ympäristöt

Perustetekstissä ei kytketä opettajan vastuuta opiskelu ympäristön sosiaaliseen näkökulmaan kuten asetustekstissä ja opetustoimen tekstissä, koska tekstin näkökulma on opetus- ja opiskelutilanteiden suunnittelussa ja toteutuksessa sekä opettajan ja opiskelijan välisessä vuorovaikutuksessa. Ainoastaan opetustoimen teksti kiinnittää eksplisiittisesti opettajan rooliin opettajana myönteisyyden ja avoimuuden, mutta ei sen sijaan korosta vuorovaikutusta samalla

tapaa kuin kaksi muuta ohjaustekstiä muutoin kuin liittämällä sen yhteistyöhön kodin ja koulun sekä toisten koulujen ja koko lähiympäristön kanssa. Tässä tulee näkyviin myös virtuaalinen näkökulma. Tulosta tarkastellessa on kuitenkin muistettava, että perusteteksti avaa opiskeluympäristöä optimaalisten opetus- ja opiskelumuotojen näkökulmasta oppimiskäsityksen pohjalta, kun taas asetusteksti ja opetustoimen teksti tarkastelevat opiskeluympäristöä kokonaisvaltaisesti.

Huomionarvoista on, että tuloksen mukaan asetuksen toisen pykälän teksti korostaa samassa määrin opettajan ja *ohjaajan* osuutta oppimisen mahdollistajana, mutta perusteiden tekstissä ohjaajien osuus painottuu oppimisen ohjaamiseen ja tukeen opiskeluhuollon näkökulmasta. Opetustoimen tekstissä nostetaan esiin opiskelijahuolto oppimisen esteiden voittamisen näkökulmasta. Ohjaajien pientä/näkymätöntä osuutta selittää perustetekstin osalta se, että tekstin näkökulma painottuu opetus- ja opiskelutilanteeseen. Opetustoimen tekstissäkin opetustilanne korostuu, mutta tekstin näkökulma on opettajan toiminnassa. Tosin teksti nostaa esiin myös sosiaalisen näkökulman korostamalla huolenpitoa opiskeluympäristön turvallisuudesta ja avoimuudesta. Tämä huolenpidon vastuutahona on koko henkilökunta.

Asetuksen toisen pykälän teksti liittää *opiskelijan* vastuun oppimiseen, jossa tekeminen on opiskelemista ja opettelemista sekä yhteisöllisyyteen kasvamiseen, jossa tekemisen voi ajatella olevan osallistumista. Myös perusteiden teksti painottaa opiskelijan vastuullista opiskelua ja liittää siihen myös itsenäisyyden. Kyse on siis taitojen (§ 4) opettelemisesta, mikä tarkoittaa omien tavoitteiden asettamista ja erilaisten työskentelytapojen kokeilemistä, niihin harjaantumista ja oman oppimistyylin löytämistä sekä opitun soveltamista ja arviointia. Opetustoimen tekstissä opiskelijan vastuu omasta opiskelustaan ei nouse esiin, sillä opiskelijan vastuuksi mainitaan huolenpito opiskeluympäristön turvallisuudesta ja avoimuudesta. Myöskään opetustoimen opetusmenetelmiä ja työtapoja koskevassa tekstissä ei korostu opiskelijan aktiivinen rooli oppimisensa mahdollistajana, sillä teksti rakentuu opettajakeskeisesti.

Asetustekstin toinen pykälä kiinnittää huolenpidon avoimuudesta ja myönteisyydestä koskemaan koko *yhteisöä*, jonka odotetaan myös sitoutuvan vastuullisuuteen ja tukevan opiskelijan asemaa osana opiskeluyhteisöä. Yhteisöllisyysnäkökulma näkyy opetustoimen tekstissä koko henkilökuntaa koskevana huolenpitona opiskeluympäristöstä, kyseessä on sosiaaliseen ja psyykkiseen opiskeluympäristöön liittyvä näkökulma. Sen sijaan perusteiden tekstistä puuttuu yhteisönäkökulma. Toisin sanoen teksti rakentuu ryhmä- ja yksilötasolle. Opettajan ja opiskelijan lisäksi tosin viitataan kerran ohjaukseen ja opiskelijahuoltoon oppimisen mahdollistamisen tukijana ja ohjaajana.

Tulkintani mukaan rehtorin vastuu koskee kaikkia asetuksen toisen pykälän tavoitteita. Taulukon merkintä X kertoo, että ao. tavoitteen osalta rehtori on merkitty analyysipohjaan vastuutahoksi ennen opettajia ja ohjaajia. Pieni x osoittaa, että ao. tavoitteen osalta joku muu toimija on kirjattu analyysipohjaan ennen rehtoria. Esimerkiksi oppimisen mahdollistamisen ja opiskelijoi-

den itsenäisen toiminnan osalta opettajien vastuu on mielestäni ensisijaisempaa kuin oppimisen ja opettajien työskentelyn edellytyksiä luovan rehtorin.

Merkitsemällä *rehtorin* ensisijaiseksi vastuutahoksi korostan hänen avainasemaansa yhteisöllisyyden rakentajana. Luokattomassa lukiossa, jossa ei ole kiinteitä opetusryhmiä yhteisöllisyyden vaaliminen ja myös opiskelijoiden ryhmytyemisestä huolehtiminen on tärkeää kuten myös koulun kulttuurin vaaliminen pedagogisten painotusten ohella. Kulttuurin vaalimisella tarkoitan huolenpitoa johtajuuden kulttuurisesta alueesta (ks. taulukko 26). Myös osallisuuteen ja vuorovaikutukseen liittyvän tekemisen eli mahdollistamisen/tukemisen vastuutahoksi olen merkinnyt ensin rehtorin ja sitten opettajat osoittaakseni rehtorin avainasemaa osallisuutta ja vuorovaikutteisuutta tukevan opiskelu- ja työympäristön rakentamisessa.

Olen kirjannut opetustoimen (liite 3) analyysipohjaan ensimmäiseksi vastuutahoksi rehtorin, koska hän on avainasemassa osallisuutta edistävien käytäntöjen rakentamisessa ja ylläpitämisessä. Sen sijaan en ole voinut tehdä vastaavaa kirjausta perusteiden (liite 2) analyysipohjaan, koska pedagogisiin tekijöihin painottuvassa perusteiden tekstissä ei viitata opiskelijan osallisuuteen osana opiskeluyhteisöä. Perustetekstin painottuminen opetustilanteiden suunnitteluun, opettamiseen ja taitojen ohjaamiseen velvoittaa myös rehtoria huolehtimaan, että koulussa on aikaa ja osallistumisrakenteita, jotta opettajilla on mahdollisuus sekä oppiaineiden väliseen että oppiainerajat ylittävään yhteissuunnitteluun. Lisäksi rehtorin vastuulla on tukea opettajien täydennyskoulutukseen hakeutumista.

5.1.6 Opiskeluympäristö-käsite ohjausteksteissä ja kirjallisuuskäsitteissä

Tässä alaluvussa etsin vastausta luvun alussa esitettyyn toiseen tutkimuskysymykseen: Miten opiskeluympäristö-käsite määritellään ohjausteksteissä ja niiden taustalla vaikuttavassa kirjallisuuskäsitteissä? Aloitan tarkastelun Lukion opetussuunnitelmaoppaasta, jonka luvun 4.2. (Opetushallitus 2003, 33–37) otsikkona on Toimintakulttuuri, opiskeluympäristö ja työtavat. Luvun alaotsikkoina ovat Toimintakulttuuri sekä Oppiminen, opiskeluympäristö ja työtavat. Kummassakaan alaluvussa ei määritellä eksplisiittisesti opiskeluympäristön käsitettä. Koulukielen sanaston⁷ mukaan oppimisympäristö on fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten elementtien muodostama kokonaisuus, eräänlainen oppimis- ja opiskelutapahtuman alusta tai kehys:

⁷ Opetusalan ammattijärjestö OAJ * Suomen vanhempainliiton toimittamassa Koulukielen sanastossa ei ole vuosilukua.

”Oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Myös uuden teknologian luomat ympäristöt (mm. tietoverkko) voivat luoda oppimisympäristöjä.”

Koulukielen sanasto, 20

Koulukielen sanaston määrittäminen vastaa perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa olevaa (2004, 7) oppimisympäristön määrittästä. Huomionarvoista on, että tammikuussa 2004 annetussa määräyksessä perusopetuksen opetussuunnitelman perusteista määritellään oppimisympäristön käsite ja sitä myös avataan eksplisiittisesti. Sen sijaan opiskeluympäristön käsitettä ei määritellä elokuussa 2003 annetuissa lukion opetussuunnitelman perusteissa eikä myöskään helmikuussa 2004 annetuissa aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteissa. Mielenkiintoinen yksityiskohta on, että nuorille tarkoitetun vuoden 2003 opetussuunnitelman englanninkielisessä (Opetushallitus 2004) käännöksessä opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan osion otsikossa on opiskeluympäristön sijasta tekstin sisällön mukaisesti opiskeluympäristöt (study environments).

Fyysiseen (Perusopetuksen perusteet 2004, 7) oppimisympäristöön kuuluvat koulun rakennukset ja tilat, opetusvälineet ja oppimateriaalit sekä muu rakennettu ympäristö ja ympäröivä luonto. Työvälineiden ja materiaalien sekä kirjastopalvelujen tulee antaa mahdollisuus aktiiviseen ja myös itsenäiseen opiskeluun, tukea kehittymistä tietoyhteiskunnan jäseneksi ja tarjota tilaisuuksia tietokoneiden ja muun mediatekniikan sekä mahdollisuuksien mukaan myös tietoverkkojen käyttämiseen. Myös esteettisyyteen tulee kiinnittää huomiota.

Toisaalta (emt. 7) yksittäisen oppilaan kognitiiviset ja emotionaaliset tekijät, toisaalta vuorovaikutukseen ja ihmissuhteisiin liittyvät tekijät vaikuttavat psyykkisen ja sosiaalisen oppimisympäristön muodostumiseen. Oppimisympäristön on oltava fyysisesti, psyykkisesti ja sosiaalisesti turvallinen ja tuettava oppilaan terveyttä, oppimismotivaatiota ja uteliaisuutta sekä edistettävä hänen aktiivisuuttaan, itseohjautuvuuttaan ja luovuuttaan tarjoamalla kiinnostavia haasteita ja ongelmia. Sen tulee ohjata oppilasta asettamaan omia tavoitteitaan ja arvioimaan omaa toimintaansa. Lisäksi sen tulee tukea myös opettajan ja oppilaan välistä sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Sen tulee edistää myös vuoropuhelua ja ohjata oppilaita työskentelemään ryhmän jäsenenä. Tavoitteena on avoin, rohkaiseva, kiireetön ja myönteinen ilmapiiri, jonka ylläpitämisestä vastuu kuuluu sekä opettajalle että oppilaille. Lyhyesti ilmaistuna oppimisympäristön tulee tukea oppilaan kasvua ja oppimista.

Opetusministeriön muistiossa (27/2002) Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet avataan sekä oppimisympäristön että opiskeluympäristön käsitettä. Happonen (2002, 6–7) luonnehtii käsitteiden oppimisympäristö ja opiskeluympäristö eroa toteamalla aluksi, että käsitettä oppimisympäristö käytetään väljästi. Sillä voidaan viitata esimerkiksi

tilaan, yhteisöön tai ympäristöön, jossa toimijoina ovat oppijat ja opettajat ja johon kuuluvat tietyt oppimistavat ja -näkemykset. Oppimisympäristöllä voidaan tarkoittaa yhtä hyvin koulurakennusta kuin kirjastoa tai museota. Se voi olla myös virtuaalinen.

Happonen korostaa, että koska oppiminen on yksilön toiminnan tulosta ja vaatii oppijan aktiivista toimintaa, on perusteltua käyttää käsitettä opiskelu-ympäristö oppimisympäristön sijasta. Opiskelu-ympäristö on ensiksikin käsitteenä oppimisympäristöä laajempi ja koulutoiminnan ja -ympäristön välistä suhdetta kuvaavampi, sillä koulussa luodaan opiskelulle edellytyksiä suunnitteleamalla erilaisia toimintoja ja organisoimalla harjoittelutilanteita, joilla tähdätään opetussuunnitelmaan kirjattujen oppimistavoitteiden saavuttamiseen. Opiskelu-ympäristö on siis suunniteltu oppimistarkoitukseen. Se on pedagogisten toimintojen kehys, jota voi luonnehtia opiskelijaa ympäröiväksi vuorovaikutus- ja toimintaympäristöksi. Tähän ympäristöön kuuluvat opettaja, opiskelijat, materiaallinen ympäristö ja toimintoja ohjaavat suunnitelmat.

Hyvä (emt. 8–9) opiskelu-ympäristö on systeeminen kokonaisuus, joka muodostuu fyysisistä, sosiaalisista ja psyykkisistä elementeistä. Rakennettuna ympäristönä se heijastaa käsitystä siitä, miten ihmiset oppivat. Hyvälle opiskelu-ympäristölle on tunnusomaista haasteiden asettaminen, tukeminen, auttaminen ja ohjaaminen. Toisin sanoen siihen liittyy tavoitteisuus. Lisäksi se synnyttää ja ylläpitää toivoa (tulevaisuusoptimismi) sekä välittää toimijoille myös arvostuksen tunteen ja antaa mahdollisuuden osoittaa tietoja ja taitoja. Myös arvot ja ihanteet välittyvät opiskelu-ympäristön kautta. Tunnusmerkkejä ovat myös kouluviihtyvyys, lahjakkuuksien ja kyvykkyyden tunnistaminen kaikissa oppilaissa.

Lukion opetussuunnitelman perusteiden opiskelu-ympäristöä ja -menetelmiä koskevassa tekstissä käytetään oppimisympäristön sijasta ilmaisuja opiskelu-ympäristöt. Teksti ei osoita eksplisiittisesti opiskelu-ympäristön fyysisiä, sosiaalisia tai psyykkisiä elementtejä. Kuitenkin psyykkiset elementit tulevat esiin implisiittisesti, tekstihän viittaa yksittäiseen opiskelijan kognitiivisiin tai emotionaalisiin tekijöihin ja määrää ottamaan huomioon erilaiset oppijat ja heidän kehitysvaiheeseensa mukaisen yksilöllisen tuen tarpeen. Tekstiin sisältyy myös sosiaalinen näkökulma toimeksiantona ohjata opiskelijoita työskentelemään ryhmissä ja verkostoissa.

Teksti sisältää myös toimintaohjeita. Esimerkiksi määräys, että opiskelijaa tulee ohjata asettamaan omia tavoitteita sisältää tulkintani mukaan implisiittisen viittauksen motivointiin. Velvoite ohjata opiskelijaa arvioimaan toimintaansa ja velvoite tarjota hänelle mahdollisuuksia kokeilla työskentelytapoja ja oppimistyylejä liittyvät konstruktiiviseen oppimiskäsitykseen oppijan aktiivisesta toiminnasta. Opettajan tulee toimia tämän käsityksen mukaan, kun hän suunnittelee opetustilanteita ja jäsentää opiskeltavaa sisältöä opiskelijoiden opiskelun ja oppimisen näkökulmasta. Lisäksi opetus tulee toteuttaa siten, että se tukee asennetta elinikäiseen oppimiseen ja itsensä kehittämiseen. Tekstin mukaan nämä pedagogiset tekijät liittyvät tapaan toimia ja ajatella eli ne ovat tulkintani mukaan pedagogista toimintakulttuuria. Vaikka perusteiden

tekstin lähtökohta on oppimiskäsityksessä, teksti painottaa opiskelijan aktiivisen roolin ohella myös opettajan tavoiteltua tapaa ajatella ja toimia. Tekstin opiskelumenetelmäsä antaa siis toimeksiantoja tavoitellusta pedagogisesta toimintakulttuurista.

Opetustoimen tekstin fyysisen opiskeluympäristön sekä pääosin myös psyykkisen ja sosiaalisen näkökulman tekijät ovat samoja kuin perusopetuksen perustetekstissä. Sen sijaan näkemys pedagogisten tekijöiden suhteesta opiskeluympäristöön on erilainen. Opetustoimen tekstin mukaan pedagogiset tekijät muodostavat yhdessä fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kanssa lukion opiskeluympäristön. Sen sijaan perusopetuksen perustetekstin mukaan pedagoginen toiminta tapahtuu fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden muodostamassa kokonaisuudessa.

Opiskeluympäristön tunnusmerkkejä ja näkökulmia on mielenkiintoista tarkastella suhteessa Tynjälän ja Krokforsin et al. erilaisiin käsityksiin. Tynjälä (1999, 16–17) kuvaa oppimista kolmiosaisella mallilla, jossa on kolme rakenneosaa: taustatekijät, prosessi ja tuotos. Hän toteaa, että osien erottaminen on keinotekoisista, mutta analyttinen erottaminen auttaa ymmärtämään ilmiön monimutkaisuutta. Mallin taustatekijät jakautuvat kahteen lohkoon, joista toinen muodostuu oppijan henkilökohtaisista tekijöistä, esimerkiksi aikaisemmista tiedoista ja taidoista, persoonallisuudesta, älykkyydestä ja koti-taustasta. Toinen lohko on oppimisympäristö, johon sisältyvät mm. opetus-suunnitelma, oppiaineet, opettaja, opetus- ja arviointimenetelmät, luokkahuoneilmasto.

Krokfors et al. (2006, 38–39) toteavat, että pedagogiikan näkökulmasta oppimisympäristö, opetussuunnitelma, oppiaineet, opetus- ja arviointimenetelmät eivät ole taustatekijöitä, vaan keskeisiä muuttujia, joiden avulla voidaan lähestyä opetus-opiskelu-oppimisprosessin ydintä. Nämä muuttujat ovat opettajan opetuskäsityksen ydinainesta. Krokforsin et al. (emt. 39) mukaan oppimisympäristö on yksi keskeinen pedagoginen muuttuja opetussuunnitelman, oppiaineiden sekä opetus- ja arviointimenetelmien rinnalla. Toisin sanoen oppimisympäristö on yksi opetus-opiskelu-oppimisprosessin suunnitteluun ja toteutukseen vaikuttava tekijä. Huomionarvoista on, että Krokfors et al. eivät sisällytäneet opetussuunnitelmaa ja opettajaa oppimisympäristön osaksi. Opettaja on toimija, joka jäsentää opetustaan näiden pedagogisten tekijöiden avulla.

Määttä (1996, 36) mukaan oppilaitoksen sosiaaliset tekijät eli toimivat vuorovaikutussuhteet, osallistumismahdollisuudet ja osallistumismahdollisuudet tukevat suunnittelua, tehtävän jakoa sekä kriisien ja konfliktien tarkoituksenmukaista käsittelyä. Samalla vastuu, vaikuttaminen, asema yhteisössä, normit ja säännöt tukevat yksilön ja ryhmien itsearvostuksen kehittymistä. Yhteisissä keskusteluissa opitaan vaikuttamaan, syntyy turvallinen ilmapiiri, ja aistitaan keskustelukulttuurin tukevan kuulluksi tulemisen oikeutusta.

Tikka (2003, 16) kirjaa kahdeksan psyykkisen oppimisympäristön konkretisointiin liittyvää toimintakulttuurin avaintavoitetta. Lukion osalta korvaisin oppilaan opiskelijalla ja muuttaisin 6. kohdan mahdollisuudeksi harrastaa.

Toimiva vuorovaikutus aikuisen ja oppilaan, oppilaan ja oppilaan sekä
aikuisten ja aikuisten välillä
Oppilaiden tarpeiden mukaiset opetusjärjestelyt
Ohjaus, kannustus ja rajojen asettaminen oppilaille ja työkavereille
Avoin, kiiretön ja myönteinen ilmapiiri
Vastuunoton tukeminen
Mahdollisuus leikkiin ja liikuntaan
Mahdollisuus yhteisölliseen ja itsenäiseen oppimiseen
Tietoyhteiskunnan jäseneksi kasvattaminen

Pitkänen (2002, 13) tarkastelee koulua työympäristönä fyysisestä, sosiaalisesta ja psyykkisestä näkökulmasta. Fyysisen (emt. 13) työympäristön tekijät liittyvät tilojen terveellisyyteen ja turvallisuuteen. Sosiaaliseen työympäristöön hän luokitaa mm. johtamisen, yhteistoiminnan, työilmapiirin, työnantajan ja työtovereiden arvostuksen sekä työntekijöiden kehittyemis- ja vaikuttamismahdollisuudet sekä tasavertaisen kohtelun. Psyykkinen työympäristö muodostuu sosiaalisen työympäristön kautta, kun toimijat arvioivat henkilökohtaista kokemusta työstä, työhyvinvointia, motivaatiota, oikeudenmukaisuuden ja turvallisuuden tunnetta sekä työssä viihtymistä.

Opetusministeriön asettaman kouluhyvinvointityöryhmän muistio (27/2005 kuvailulehti) osoittaa, että työryhmä on tarkastellut koulua fyysisenä, psyykkisenä, sosiaalisena ja pedagogisena *ympäristönä* ja että nämä neljä ulottuvuutta muodostavat kokonaisuuden, jossa kaikki osatekijät vaikuttavat toisiinsa. Muistion mukaan oppiminen ei ole pelkästään yksilön mielenensisäistä tiedon käsittelyä tai rakentamista, vaan yksilö oppii myös osallistumalla erilaisten yhteisöjen toimintaan ja hänen osaamisensa kehittyy yhdessä muiden kanssa tekemällä. Teksti painottaa, että kouluyhteisöjen toiminnassa tarvitaan erityisesti kasvatuksellista, pedagogista ja henkilöstöjohtajuutta, mikä tarkoittaa, että koulun toimintaa koskevat ratkaisut harkitaan koulun perustehtävästä eli oppimisen ja kokonaisvaltaisen kasvun ja hyvinvoinnin näkökulmasta käsin.

Yhteenveto

Olen poiminut taulukkoon 16 ohjausteksteissä ja edellä olleessa kirjallisuuskurssissa esiintyneitä opiskeluympäristön fyysisiä, sosiaalisia, psyykkisiä ja myös opetustoimen tekstin mukaisia pedagogisia tunnusmerkkejä.

Taulukko 16. Lukion ohjausteksteissä ja kirjallisuudessa esiintyviä opiskeluympäristön elementtejä

	<i>Elementtejä</i>	<i>VNA 2 §</i>	<i>LOPS</i>	<i>HKI</i>	<i>Happonen</i>	<i>Pitkänen</i>	<i>Tikka</i>	<i>Määttä</i>
Fyysinen tilat	1. turvallisuus	X		X	X	X		
	2. terveellisyys/hyvinvointi			X		X		
	3. aktiivista toimintaa tukeva			X			X	
välineet	4. välineet, materiaalit, kalusteet		X	X	X			
lähiympäristö	5. hyödyntäminen			X				
virtuaalinen	6. virtuaaliset palvelut		X	X			X	
Sosiaalinen	1. johtaminen	X	X	X		X		
	2. yhteistyö		X	X		X		
	4. yhteisöllisyys	X		X				
	5. arvostus/toisten kunnioitus			X	X	X		
	5. kohtelu ja vuorovaikutus	X		X	X	X	X	
	6. vaikuttamismahdollisuudet							X
	7. rajojen noudattaminen/asetus.						X	
	5. vastuunotto	X	X	X			X	X
	6. mahdollisuus harrastaa						X	
	8. osallistumismahdollisuudet	X		X				X
Psyykkinen	9. hyvinvoinnin edistäminen			X	X			
	1. turvallisuus	X	X	X	X			X
	2. myönteiset asenteet	X		X				X
Pedagoginen	3. avoimuus	X	X	X				
	1. itsenäisyys	X	X	X	X			
	2. yhteistoiminnallisuus		X	X	X			
	3. opiskelijälähtöisyys	X	X	X	X			
	4. työskentelytavat		X	X	X			
	5. arviointitavat		X	X				
	6. oppimistyyli		X	X				
	7. sitoutuneisuuden edistäminen			X			X	
	8. oppimisen esteet		X	X				
	9. tavoitteellisuus		X	X	X			
	10. erilaisuuden huomioon otto		X	X	X			

Eri näkökulmia rajaavalla katkoviivalla osoitan näkökulmarajojen tulkinnanvaraisuutta ja liikkuvuutta. Lisäksi on syytä muistaa, että nämä tekijät vaikuttavat myös toisiinsa. Opiskeluympäristön jako fyysisiin, sosiaalisiin, psyykkisiin ja pedagogisiin tekijöihin jättää tilaa tulkinnalle eikä ole selkeärainen, sillä esimerkiksi perusteiden pedagogista tekijöistä osa on fyysisiä välineitä

ja osa opetusmuotoja ja opiskelutapoja. Myös sosiaalisten ja psyykkisten tekijöiden raja on häilyvä, mitä osoittaa mm. se, että opetustoimen tekstin mukaan opiskeluympäristö muodostuu fyysisistä, sosiaalisista, psyykkisistä ja pedagogisista tekijöistä, mutta tekstin ohjeessa annetaan esimerkkejä sosiaalisista ja psyykkisistä tekijöistä saman otsikon alla erottelematta näitä tekijöitä.

Mielestäni myös Tikan psyykkisen oppimisympäristön konkretisointiin liittyvistä toimintakulttuurin avaintavoitteista osan voi tulkita myös sosiaalisiksi tai pedagogisiksi, esim. luokittaahan opetustoimen teksti kannustuksen sitoutumista edistäväksi pedagogiseksi tekijäksi, mutta sen voisi ilmeisesti liittää myös Pitkäsen mainitsemaan kohteluun. Huomionarvoista on, että Tika konkretisoi psyykkistä oppimisympäristöä toimintakulttuuriin liittyvien avaintavoitteiden avulla. Tulkitseen, että hänen käsityksensä mukaan em. elementit ovat myös tavoitellun toimintakulttuurin tavoitteita ja että niiden toteutuminen luo tavoitteiden mukaisen opiskeluympäristön. Palaan tähän vielä opetustoimen toimintakulttuuriin liittyvän tekstin analyysin yhteydessä.

Kirjallisuuskurssissa opiskeluympäristö käsitetään joko fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kokonaisuudeksi, jossa pedagoginen toiminta tapahtuu tai näiden kaikkien yhdessä muodostamaksi kokonaisuudeksi, jossa toiminta tapahtuu. Koska valtiotason lukiota koskeissa ohjausteksteissä ei määritellä eksplisiittisesti opiskeluympäristön käsitettä, mahdollinen määrittely jää lukiokoulutuksen järjestäjälle tai lukiolle, mikäli koulutuksen järjestäjä ei täsmennä käsitteen sisältöä. Helsingin opetustoimi on sekä määritellyt että avannut linjauksessaan opiskeluympäristön näkökulmia. Lisäksi se on myös velvoittanut lukionsa liittämään tekstin sellaisenaan koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan ja täsmentämään tekstiä linjauksessa olevan ohjeen pohjalta. Tästä seuraa, että tutkimuksessa mukana olevat lukiot ovat opetussuunnitelmaprosessissaan tarkastelleet opiskeluympäristön kehittämistä fyysisten, psyykkisten, sosiaalisten ja myös pedagogisten tekijöiden näkökulmasta.

Vastaan toiseen tutkimuskysymykseen, miten opiskeluympäristö määritellään lukiota koskeissa ohjausteksteissä, että instituutiotason ohjausteksteissä ei määritellä eksplisiittisesti opiskeluympäristö-käsitettä, mutta osoitetaan implisiittisesti eri näkökulmiin liittyviä tunnusmerkkejä. Valtioneuvoston asetuksen toisessa pykälässä säädetään yhdeksän tavoitetta, joiden avulla lukiosta luodaan tavoitetilan mukainen opiskeluympäristö. Muissa asetuksen pykälissä täsmennetään näitä tavoitteita opetus- ja opiskelujärjestelyjen näkökulmasta. Lukion opetussuunnitelman perusteissa annetaan sekä tavoiteltujen opiskeluympäristöjen tunnusmerkit, joiden lähtökohtana on konstruktivistinen oppimiskäsitys, että kuvataan tavoiteltu pedagoginen toimintakulttuuri, jonka toteuttajina ovat pääosin opettajat ja opiskelijat. Opetustoimen opiskeluympäristöä koskevassa tekstissä opiskeluympäristö-käsitteen alaan sisällytetään fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden ohella myös pedagogiset tekijät, mikä poikkeaa mm. perusopetuksen perustetekstin käsityksestä ja myös kirjallisuuskurssissa yleensä esitetystä käsityksestä.

Kirjallisuuskurssissa käytetään opiskeluympäristön ohella ilmaisua oppimisympäristö. Yleensä käsite liitetään oppimiseen, mutta näkökulma saat-
taa olla myös opetus-opiskelu-oppimisprosessissa. Oppimiseen liittyvä kon-
teksti voi olla fyysinen tai virtuaalinen, koulurakennus tai vaikkapa museo
yms. Näyttää siltä, että tarkastelijan näkökulmasta riippuu mm., käyttääkö
hän ensiksikin käsitettä oppimisympäristö vai opiskeluympäristö ja toiseksi
asettaako hän oppimis-/opiskeluympäristön taustatekijäksi vai keskeiseksi
opetus-opiskelu-oppimisprosessin muuttujaksi

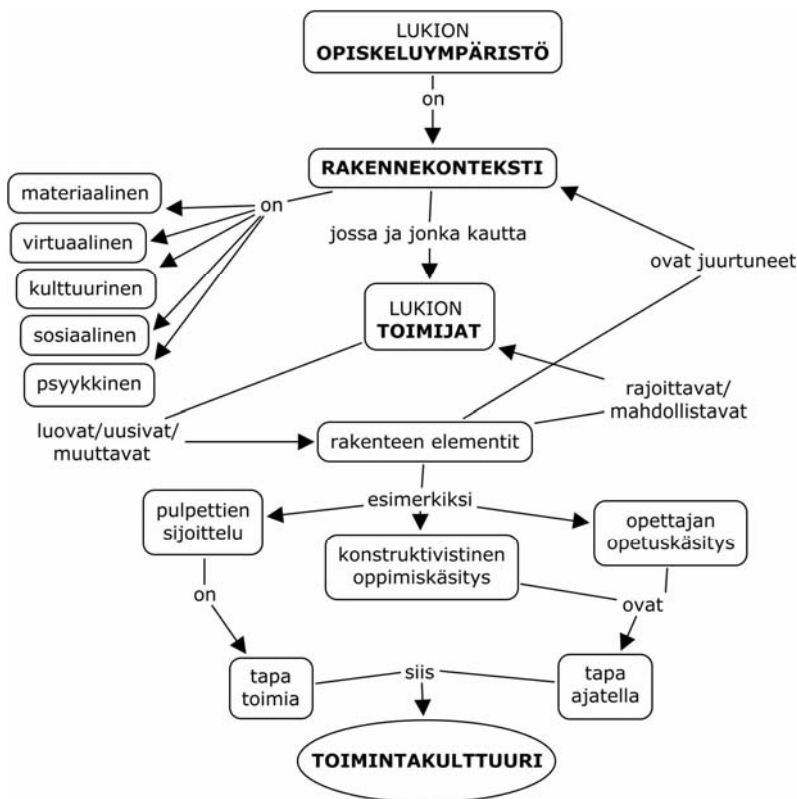
Kontekstiin liitetään myös sosiaaliset suhteet sekä psyykkiset tekijät, jotka
yhdessä fyysisen tai virtuaalisen ympäristön kanssa muodostavat kokonai-
suuden. Tässä kokonaisuudessa opettaja ja opiskelijat työskentelevät toimin-
toja ohjaavien suunnitelmien ja säädösten suuntaisesti, siis tavoitteellisesti ja
vuorovaikutuksessa keskenään ja toisten toimijoiden kanssa.

5.1.7 Opiskeluympäristö-käsitteen määrittely suhteessa toimintakulttuuri-käsitteeseen

Määrittelin neljännen luvun lopussa kirjallisuuskurssin ja Bergin teorian
pohjalta toimintakulttuuri-käsitteen. Määrittelyssä hyödyntämäni distributiiv-
isen johtajuuden (Harris et al. (2003, 30) näkökulma antaa keskeisen roolin
toiminnan ja rakenteen suhteelle inhimillisen vuorovaikutuksen välineenä.
Spillane et al. (2004, 10) tarkastelevat inhimillistä toimintaa jaetusta näkö-
kulmasta, mikä tarkoittaa, että toisaalta materiaallinen, kulttuurinen ja sosiaa-
linen tilanne rajaa ja mahdollistaa toimijoiden toimintoja ja että toisaalta toi-
minta rakentuu siitä, mitä toimijat tekevät, uskovat ja tietävät erityisessä sosi-
aalisessa, kulttuurisessa ja materiaalisessa kontekstissa ja sen kautta. Toimijat
kohtaavat toimintaa kehittäessään rakenteeseen kuuluvia erilaisia elementtejä,
jotka vaihtelevat kouriintuntuvista abstrakteihin. Opiskeluympäristöä koske-
vassa kirjallisuuskurssissa nostetaan esiin myös psyykkinen näkökulma,
mikä mm. tarkoittaa opiskelutilanteessa vaikuttavia emotionaalisia ja psyko-
logisia tekijöitä. Määrittelen tältä pohjalta opiskeluympäristö-käsitteen sekä
osoitan opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin keskinäisen, kiinteän yhtey-
den seuraavasti:

Lukion opiskeluympäristö on materiaallinen/virtuaalinen, kulttuurinen, sosiaalinen
ja psyykkinen rakennekonteksti, jossa ja josta käsin lukion toimijat luovat, muutta-
vat ja uusivat rakenteen elementtejä. Mutta toisaalta nämä rakenteen elementit
myös rajoittavat ja mahdollistavat toimijoiden toimintoja. Rakenteen elementit
vaihtelevat pulpettien sijoittelusta maailmankuvaan ja kulttuurisiin rakennelmiin.
Toisin sanoen rakenteen elementit ovat tapa toimia ja ajatella eli ne muodostavat
lukion toimintakulttuurin.

Olen tiivistänyt yllä olevan lukion opiskeluympäristöä koskevan määritelmän käsitekartaksi, joka on kuviossa 17. Piirsin karttaan näkyville myös opiskelu-ympäristön ja toimintakulttuurin keskinäisen yhteyden. Käsitekartassa korvasin määritelmässä olevat ajattelutapoja kuvaavat esimerkit oppimiseen ja opettamiseen liittyvillä esimerkeillä.



Kuvio 17. Opiskeluympäristö ja sen suhde toimintakulttuuriin käsitekarttana

Käsitykseni opiskeluympäristöstä materiaalisena, virtuaalisena, kulttuurisena sosiaalisena ja psyykkisenä rakennekontekstina perustuu sekä neljännessä luvussa esillä olleeseen kirjallisuuskäsitteeseen että tämän luvun kirjallisuuskäsitteeseen. Konteksti ja siihen juurtunut rakenne eli tapa toimia ja ajatella ovat käsitykseni mukaan kiinteä rakennekonteksti. Kulttuurisena rakenne usein rajaa toimintoja, mikä ilmenee mm. vaikeutena muuttaa kontekstiin juurtuneita käytäntöjä ja ajattelutapoja. Toisaalta rakenne myös mahdollistaa

toimijoiden toiminnot. Koska rakenne on kulttuurinen, siis ihmisten luoma, toimijat voivat sosiaalisen todellisuuden rakentajina myös uusia ja muuttaa sitä sekä myös luoda siihen uusia elementtejä. Kyse on siis kontekstiin rakentuneesta ja uudelleen rakentuvasta toimintakulttuurista, jonka uudelleen rakentuminen vaatii toimijoilta toimintavalmiutta.

Perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan tekstin analysoinnin yhteydessä ilmeni, että teksti painottuu pedagogisesti ja nostaa esiin opettajan opetustilanteiden suunnittelijana ja opiskelijan erilaisten opiskelutekojen harjoittelijana ja kokeilijana näissä tilanteissa. Tekstin mukaan opettajan tulee suunnitella näitä tilanteita siten, että opiskelijalla on mahdollisuus toimia yksin, ryhmissä tai verkostoissa, esim. virtuaalisesti. Opetustilanteessa opettajan tekeminen on opettamista ja ohjaamista, mikä tapahtuu esimerkiksi luokkahuoneessa eli materiaalisessa rakennekontekstissa, mutta kontekstiin sisältyvät myös sosiaaliset ja kulttuuriset rakenne-elementit sekä yksilötasolla emotionaaliset ja psykologiset elementit. Toisin sanoen rakennekonteksti muodostuu näistä kaikista ml. myös virtuaaliset elementit.

Tulkintani mukaan myös opettajan pedagoginen ajattelu ja tapa toimia ovat rakenteen kulttuurisesti muotoutuneita ja uudelleen muotoutuvia kontekstiin kiinnittyneitä rakenne-elementtejä. Sosiaalisen todellisuuden rakentajana opettaja voi myös vaikuttaa näihin elementteihin, mutta kohtaa pyrkimyksissään joko kollegojen tai opiskelijoiden rakenne-elementtejä, jotka saattavat rajoittaa hänen uudistustensa onnistumista tai saada hänet palamaan vanhoihin rakenteisiin.

Johtopäättökseni on, että perustetekstissä kuvatut opetus- ja opiskelumuodot ovat pedagogista toimintakulttuuria eli opettamiseen ja opiskeluun liittyviä ajattelu- ja työskentelytapoja, joita opettaja ja opiskelija käyttävät tietyssä tilanteessa, esimerkiksi perinteisessä luokkahuoneessa. Toisin sanoen ne ohjaavat ja muovaavat opetus- ja opiskelutoimintaa ja vaikuttavat em. toiminnan tulokseen eli oppimiseen.

Seuraavassa alaluvussa analysoin toimintakulttuuria koskevia ohjaustekstejä sekä tarkastelen niitä suhteessa kirjallisuuskurssiin.

5.2 Ohjaavien toimintakulttuuritekstien analyysi

Tässä viidennen luvun toisessa osassa jäsenän, analysoin ja tulkiten lukion opetussuunnitelman perusteiden ja Helsingin opetustoimen toimintakulttuuria koskevia ohjaustekstejä sekä tarkastelen niitä suhteessa niiden taustalla vaikuttavaan itsearviointia, oppivaa organisaatiota/yhteisöä sekä myös sosiaalista todellisuutta koskevaan kirjallisuuskurssiin.

5.2.1 Tutkimuskysymykset:

1. Mitä toimeksiantoja toimintakulttuuria koskevat ohjaustekstit sisältävät ja miten toimeksiannot velvoittavat lukion toimijoita?

Alakysymykset:

1.1. Miten toimintakulttuuria koskevien ohjaustekstien toimeksiannot jäsentyvät tasomallin mukaan?

1.2. Mitä toimintakulttuuria rakentavia tavoitteita ohjausteksteissä annetaan?

1.3. Ketä/Keitä tavoitteet koskevat?

1.4. Millaista tekemistä tavoitteiden saavuttaminen edellyttää?

1.5. Mitkä toimintakulttuuria koskevat teemat painottuvat ohjausteksteissä?

2. Mikä tehtävä toimintakulttuurikuvauksella on ohjauksen näkökulmasta ohjaustekstien ja niiden taustalla vaikuttavan kirjallisuuskurssin pohjalta?

5.2.2 Vuoden 2003 opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstin analyysi

Vuoden 2003 lukion opetussuunnitelman perusteissa on määräys, että opetussuunnitelmaa laadittaessa tulee pyrkiä ratkaisuihin, jotka kehittävät lukion toimintakulttuuria ja että lukion paikallisen opetussuunnitelman tulee sisältää osa, jossa kuvataan tavoitellun toimintakulttuurin pääpiirteet (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 3–4). Perusteiden arvopohjan yhteydessä määrätään, että arvoperustan tulee välittyä lukion toimintakulttuuriin (emt. 6). Lukion toimintakulttuurissa tulee ottaa huomioon myös aihekokonaisuudet.

Perusteiden mukaan aihekokonaisuudet ovat yhteiskunnallisesti merkittäviä kasvatus- ja koulutushaasteita, ajankohtaisia arvokannanottoja ja lukion toimintakulttuuria jäsentäviä toimintaperiaatteita sekä oppiainerajat ylittäviä, opetusta eheyttäviä painotuksia. Aihekokonaisuuksissa on kysymys koko elämäntapaa koskevista asioista (emt. 16). Kaikille lukioille yhteisiä aihekokonaisuuksia ovat aktiivinen kansalaisuus ja yrittäjäyys, hyvinvointi ja turvallisuus, kestävä kehitys, kulttuuri-identiteetti ja kulttuurien tuntemus, teknologia ja yhteiskunta sekä viestintä- ja mediaosaaminen. Aihekokonaisuuksien pääasiat sisältyvät opetussuunnitelman perusteiden ainekohtaisiin osiin. Alla on perusteiden toimintakulttuuria koskeva teksti (emt. 5), josta olen alleviivannut predikaatit osoittaakseni lauseiden määrän.

Toimintakulttuuri on käytännön tulkinta lukion opetus- ja kasvatustehtävästä. Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki lukion viralliset ja epäviralliset säännöt, toimintaja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu. Toimintakulttuuri tulee esiin yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla.

Lukiossa tavoitteena on opetussuunnitelmaan nojautuen toimintakulttuuri, joka korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta, on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen mm. oppilaskunta-toiminnan kautta.

Opetussuunnitelma määrittelee tavoiteltavan toimintakulttuurin. Tavoitteena on, että lukion kaikki käytännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista. Myös aihekokonaisuuksien tulee konkretisoida lukion toimintakulttuurissa. Tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arviointi on perusedellytys lukion jatkuvalla kehittämiselle. Toimintakulttuurin pääpiirteet tulee kuvata opetussuunnitelmassa.

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 5–6.

Tasomallijäsennys on taulukossa 19, jota esittelen vasta hieman tuonnempaan. Koska valtaosa tekstin virkkeistä on yksilauseisia, otin tasomallianalyysissä analyysiyksiköksi virkkeen. Tekstissä on kymmenen virkettä, joista yksi on kolmilauseinen, kaksi kaksilauseista ja loput seitsemän ovat yksilauseisia. Ideologiatason virkkeitä on kaksi, joissa kiteytyvät tavoitellun toimintakulttuurin tunnusmerkit. Kaikki kolme sisältötason virkettä käsittelevät toimintakulttuuri-käsitteen sisältöä. Sääntötason virkkeitä on myös kolme, joista yksi liittyy toimintakulttuurikuvaukseen, toinen aihekokonaisuuksiin ja kolmas osallisuuteen. Sisäiselle toimintatasolle luokituvista virkkeistä toinen liittyy itsearviointiin ja toinen toimintakulttuurikuvaukseen.

Sisällönanalyysin analyysipohja on liitteessä 4. Koska virkkeistä kolme koskee toimintakulttuurin käsitettä, analyysissä oli mukana vain seitsemän virkettä, joille tein vastaavat kysymykset kuin edellä analysoimalleni perusteiden opiskeluympäristö- ja -menetelmätekstille.

Tiivistin analyysipohjan tiedot taulukkoon 17 samalla tavalla kuin opiskelu ympäristöä koskevassa taulukossa 12 paitsi, että ensimmäiseen sarakkeeseen kirjasin kuhunkin vastuutahoon liittyvien viittausten määrän kahdella tavalla. Lihavoin niitä viittauksia koskevan numeron, joissa olen kirjannut ao. vastuutahon analyysipohjaan ensimmäiseksi. Merkitsin plus-merkin jälkeen myös niiden analyysiyksiköiden lukumäärän, joissa ao. vastuutaho on tekijänä, mutta joku muu vastuutaho on ensisijaisempi. Esimerkiksi opettajien kohdalla oleva kirjaus $1 + 6 = 7/7$ tarkoittaa, että olen kirjannut opettajat vastuutahoksi yhden analyysiyksikön osalta ennen muita vastuutahoja ja kuusi kertaa jonkin toisen vastuutahon jälkeen. Kauttaviivan jäljessä oleva luku osoittaa sisällönanalyysissä mukana olleiden analyysiyksiköiden lukumäärää, joka on siis seitsemän. Päädyin tähän erotteluun, koska osallisuus-, vastuunotto-, turvallisuus- ja vuorovaikutteisuusnäkökulmasta kaikki yhteisön jäsenet saattoi ajatella kaikkien analyysiyksiköiden vastuutahoksi. Mutta tämän lisäksi analyysiyksikössä ilmaistun tavoitteen/tavoitteiden tekemisen

saattoi ajatella olevan myös jonkin lukion ryhmän jäsenten rooliin kuuluvaa tekemistä.

Taulukko 17. Lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 tavoiteltua toimintakulttuuria koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta

Vastuu/ viittauksia/ yksiköitä	Tavoite/pykälä	Tekeminen	Teema
Opettaja/ 1 + 6 = 7/7	oppiminen/2 kasvu/3 tiedot, taidot ja tuki/4 elinikäinen oppi- minen/5 + yhteisön jäsenille kirjatut	suunnitteleminen opettaminen ohjaaminen ja tuki harjaannuttaminen + yhteisön jäsenille kirjatut	ks. yhteisön jäsenet
Opiskelija 1 + 6 = 7/7	vastuunotto osallisuus + yhteisön jäsenille kirjatut	opiskeleminen kehittäminen	oppilaskuntatoi- minta
Yhteisön jäsenet/ 0 + 7 = 7/7	avoimuus/2 myönteisyys/2 osallisuus/2 yhteisöllisyys/2 vastuunotto/2 turvallisuus/2 vuorovaikutteisuus/2 yhteistyö/4	kohtaaminen. vaikuttaminen yhteissuunnittelu kehittäminen arvioiminen	toimintakulttuurin kuvaus tavoitteen määrittäminen yhtäpitävyyden arviointi
Rehtori/ 6 + 1 = 7/7	samat kuin yhteisön jäsenille kirjatut sekä edellytysten luonnin osalta samat kuin opettajilla	perusrakenteen luo- minen + yhteisön jäsenille kirjatut	ks. yhteisön jäsenet

Yhteisön jäseninä hän opettajien, ohjauksen ja opiskelijahuollon asiantuntijoiden, muun henkilökunnan sekä opiskelijoiden odotetaan pyrkivän luomaan tavoitteiden mukaista opiskeluympäristöä vuorovaikutuksessa toistensa kanssa. Tulkintani mukaan yhteisön jäsenet toimivat sosiaalisesta roolistaan käsin. Ahonen (2001, 67) tarkastelee roolien syntymistä Morenon rooliteorian pohjalta. Teorian mukaan rooli liittyy yksilön persoonallisuuden kehitykseen ja on myös yksilön oma valinta eikä vain ulkoa annettu malli. Ihminen tiedostaa roolinsa sitä mukaa, kun hän tunnistaa itseensä kohdistuvat odotukset. Hän käyttäytyy eri tilanteissa ja eri ihmisten kanssa eri tavoin. Toisin sanoen tilanne, ajankohta ja tilanteessa läsnä olevat vaikuttavat, millaisen roolin eli

toimintamallin kukin ottaa. Roolit jäävät usein pysyviksi ja niitä on vaikea muuttaa.

Ahonen (emt. 68) toteaa, että sosiaaliset roolit kuvaavat yksilön sosiaalisia suhteita toisiin ihmisiin. Niiden taustalla vaikuttavat mm. suhteet perheenjäseniin ja yhteisöihin. Vuorovaikutustilanteissa uusien ihmisten kanssa tulevat esiin sosiaaliset roolit. Vasta kun ollaan kyllin tuttuja, paljastetaan psykologisia rooleja eli oma persoonallinen tapa toimia.

Esimerkiksi opettajan odotetaan opettamisen lisäksi ohjaavan ja tukevan sekä opiskelijoita että kollegoita ja osallistuvan yhteiseen keskusteluun mm. yhteisöllisyyden kehittämiskeinosta. Tulkintani on, että opettajan sosiaalinen rooli vaihtuu sen mukaan, mitä kussakin tilanteessa tavoitellaan ja ketä on paikalla. Hän siis muuttaa ohjaustekstien toimeksiantoja tehtäviksi useista toisiinsa kietoutuneista rooleista käsin. Näistä lähtökohdista tekemäni sisälönanalyysin tulos on taulukossa 17.

Kun taulukkoa 17 vertaa vastaavaan opiskeluympäristöä kuvaavaan taulukkoon 12, jossa painottuvat pedagogiset tavoitteet, voi todeta, että toimintakulttuuritekstissä nousevat selkeästi esiin myös sosiaaliset ja psyykkiset tavoitteet. Näitä ovat turvallisuus, avoimuus, myönteisyys, vuorovaikutteisuus ja yhteistyö sekä velvoite mahdollistaa opiskelijoiden osallisuus työyhteisön kehittämiseen osana opiskeluyhteisöä. Tulkintani mukaan tähän liittyy samalla odotus, että opiskelijat osallistuvat opiskeluyhteisönsä kehittämiseen.

Koko yhteisön osalta kyse on pääosin valtioneuvoston asetuksen toisen pykälän tavoitteista. Ainoastaan yksi eksplisiittisesti ilmaistu tavoite viittaa valtioneuvoston asetuksen neljännen pykälän yhteistyötaitoihin. Näiden yhteisten tavoitteiden lisäksi yksi tekstissä mainittu tavoite koskee opettajia ensisijaisemmin kuin muita yhteisön jäseniä. Tämä tavoite liittyy aihekokonaisuuksien konkretisoitumiseen toimintakulttuurissa ja sitä koskeva tekeminen on pääosin yhteissuunnittelua, mutta myös opettamista, ohjaamista ja tukemista. Luonnollisesti tämä tavoite velvoittaa myös rehtoria, mutta sillä perusteella, että aihekokonaisuudet liittyvät myös oppiaineiden tavoitteisiin ja sisältöihin, tulkitsin, että opettajat ovat ensisijaisin vastuutaho. Tämän jälkeen ovat rehtori edellytysten luojana ja myös yhteisön jäsenet mm. opiskeluympäristön ilmapiiristä ja turvallisuudesta vastuuta kantavina. Kaikkiin muihin analyysipohjan virkkeisiin (6) kirjasin rehtorin ensimmäiseksi vastuunkantajaksi, koska hän vastaa toiminnan organisoinnista ja edellytysten luonnista. Kaikkiin tavoitteisiin liittyvä rehtorin tekeminen on ensisijaisesti perusrakenteen luomista, ylläpitämistä ja kehittämistä, toisin sanoen edellytysten luontia.

Rehtorin, ohjaajien ja opiskelijahuollon tehtävä suhteessa oppimiseen ja siihen liittyvään itsenäiseen toimintaan on luoda edellytyksiä opettajille, jotka suunnittelevat, toteuttavat ja arvioivat opetustaan erityisesti valtioneuvoston asetuksen 3.–5. pykälän tavoitteiden ohjaamina. Suhteessa oppimiseen ja siihen liittyvään itsenäiseen toimintaan opiskelijoiden tekeminen on vastuuoottoa opiskelusta. Muilta osin vastuu tavoitteiden suuntaisesta toiminnasta koskee kaikkia yhteisön jäseniä.

Lukion opetus ja kasvatustehtävä pohjautuu luvussa 3.5.1. esittelemääni lukiolain pykälään ja valtioneuvoston asetukseen lukiokoulutuksen yleisistä tavoitteista ja tuntijaosta. Lukioiden tehtävänä on ollut lukiolain ja valtioneuvoston asetuksen sekä yllä olevan toimintakulttuuritekstin pohjalta ”opetus-suunnitelmaan nojautuen” kirjoittaa koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan tavoittelemansa toimintakulttuurin kuvaus. Kuvausta kirjoitettaessa on ollut tärkeää ymmärtää, mitä käsitteellä lukion toimintakulttuuri tarkoitetaan. Perustetekstin antama määritelmä toimintakulttuurista käytännön tulkintana lukion opetus- ja kasvatustehtävästä on väljä. Se suuntaa ajatukset kahtaalle: lukion toimintaa ohjaaviin säädöksiin ja määräyksiin sekä koulun arkikäytäntöihin. Perusteteksti opastaa toimintakulttuurin kuvaajia myös tiedolla, että toimintakulttuuri tulee esiin yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla, joten koulun kuvaukseen pitäisi sisältyä nämä kolme näkökulmaa.

Tuonnempana tarkasteltavassa opetustoimen toimintakulttuuria koskevassa tekstissä avataan toimintakulttuuri-käsitettä ensinnäkin toteamalla, että kaikki yhteisön jäsenet muovaavat toimintakulttuuria. Toiseksi teksti korostaa, että toimintakulttuuriin vaikuttavat sekä koulun ulkopuoliset että sisäiset tekijät. Tämä näkökulma on mielestäni erittäin tärkeä, sillä se ottaa huomioon sen, että kouluorganisaation arkityö määräytyy instituution arvopohjista, joihin puolestaan vaikuttavat yhteiskunnan eri intressiryhmät. Toisin sanoen eksplisiittinen ja implisiittinen ohjaus vaikuttavat vapaatilanmallin mukaisiin ulkorajoihin ja eksplisiittinen ja implisiittinen johtaminen sisärajoihin.

Perustetekstin luettelo toimintakulttuuriin kuuluvista elementeistä avaa toimintakulttuuri-käsitteen sisältöä. Nämä käsitteen tunnusmerkit (Mehtäläinen 1992, 66–67) osoittavat, että toimintakulttuurin alaan kuuluvat oliot muodostavat kirjavan yhdistelmän, johon kuuluvat viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit, arvot sekä koulutyön laatua kuvaavat periaatteet ja kriteerit. Toimintakulttuurin käsitteen ala on siis hyvin laaja. Elementit ovat pääosin samoja kuin neljännessä luvussa olevan koontitaulukon 9 kulttuuri-, organisaatiokulttuuri- ja koulukulttuuri-käsitteen elementit. Elementti *epäviralliset säännöt* viittaa siihen, että koulun arkityötä voidaan johtaa myös implisiittisesti. Avatakseni toimintakulttuuritekstin merkityssuhteita pelkistin perustetekstin toimintakulttuurin käsitettä kuvaavaksi käsitekartaksi, joka on kuviossa 18.

Kuvion 18 käsitekartta auttaa hahmottamaan ensiksikin sen, että lukion arkityötä eli käytännön tulkintaa lukion opetus- ja kasvatustehtävästä pitää tarkastella, kuvata ja myös arvioida kolmella tasolla, siis yksilön, ryhmän ja yhteisön näkökulmasta. Perustetekstin toimintakulttuurin käsite sisältää käsitekarttani mukaan viisi peruselementtiä. Käytän kartassani kahta välikäsitettä, säännöt ja arviointiperusteet, joiden alle olen sijoittanut viralliset ja epäviralliset säännöt sekä periaatteet ja kriteerit. Menettelin näin helpottaakseni lukemista. Novakin käsitekarttaohjeen (2002, 287) mukaanhan on syytä välttää sijoittamasta laajan käsitteen alle liikaa käsitteitä, vaan on etsittävä sopivia välikäsitteitä.

Koska perusteteksti määrää kuvaamaan opetussuunnitelmassa tavoitellun toimintakulttuurin pääpiirteet, sijoitin käsitekarttaan tavoitteiden alle välikäsitteeksi käytännöt. Näitä sekä koulun sisäisiä että ulospäin suuntautuvia käytäntöjä lukioiden pitää kuvata sekä yleisesti että erityisesti opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamisen, aihekokonaisuuksien toteuttamisen ja opiskelijoiden osallisuuden mahdollistamisen näkökulmasta. Kuvion 18 avaamisen yhteydessä nostin jo näkyviin arviointiprosessin, jonka olen merkinnyt myös kuvioon 19 kaksisuuntaisin nuolin.

5.2.3 Helsingin opetustoimen lukion toimintakulttuuria koskevan tekstin analyysi

Edellä olikin jo esillä, että Helsingin kaupungin ylläpitämiä lukioita ohjaavan toimintakulttuurilinjauksen mukaan kaikki yhteisön jäsenet muovaavat toimintakulttuuria, johon vaikuttavat myös koulun ulkopuoliset ja sisäiset tekijät. Alla on Helsingin opetustoimen toimintakulttuuria koskeva teksti, jonka predikaatit olen alleviivannut.

Toimintakulttuuri on koulussa vallitsevien erilaisten ajattelu- ja toimintatapojen ja toimintaa ohjaavien arvostusten kokonaisuus. Toimintakulttuuriin vaikuttavat sekä koulun ulkopuoliset että sisäiset tekijät. Toimintakulttuuri puolestaan vaikuttaa opiskeluympäristöön, erityisesti pedagogisiin käytäntöihin. Kaikki yhteisön jäsenet muovaavat koulun toimintakulttuuria.

Helsingin lukioissa tavoitteena on toimiva vuorovaikutus sekä avoin, myönteinen ja rauhallinen ilmapiiri. Toista kunnioittava, rehellinen ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivä toiminta on toimintakulttuurin ydin.

Helsingin lukioissa kehitetään käytäntöjä, jotka tukevat yhteisöllistä ja yksilöllistä oppimista, yhteistyötä ja osallisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä kaikkien koulussa työskentelevien vastuun ottoa omasta toiminnastaan ja yhteisestä työskentelystä.

Helsingin kaupungin opetustoimen lukioita koskevat
opetussuunnitelmalinjat (2004, 2.1.)

Taulukossa 19 on myös yllä olevan tekstin tasomallijäsennys, jota tarkastelen hieman tuonnempana. Analyysiyksikkönä oli virke. Tekstissä on seitsemän virkettä, joista viimeinen on kaksilauseinen, muut ovat yksilauseisia. Yksi virkkeistä asettuu ideologiatasolle ja sisältää eksplisiittisesti ilmaistuja tavoitellun toimintakulttuurin tunnusmerkkejä. Viisi virkeistä luokituu sisältötasolle ja yksi lähinnä sisäiselle toimintatasolle, joskin siinä on viitteitä myös ulkoiselle toimintatasolle. Toimintakulttuurin sisältöön kuuluvia elementtejä tarkastelen vielä kohdassa 5.2.4., kun esittelen luokitusperusteita ja luokituksen liittyviä rajakohtia.

Liitteessä 5 on analyysipohja, jossa analyysiyksikkönä on virke. Koska tekstin viidestä sisältötasolle luokittamistani virkkeestä neljä liittyy toimintakulttuuri-käsitteen sisältöön, sisällönanalyysin näkökulmatarkasteluun oli tarkoituksenmukaista ottaa vain yksi sisältötason virke, jonka teemana ovat arvostukset. Tämän lisäksi sisällönanalyysissa oli ideologiatason virke, jonka teemana ovat tavoitteet ja toimintatason virke, jossa teemana ovat käytännöt.

Taulukko 18. Helsingin opetustoimen lukion toimintakulttuuria koskeva teksti vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta (2004)

Vastuu/ viittauksia /yksiköitä	Tavoite/pykälä	Tekeminen	Teema
Opettaja/ 1 + 2 = 3/3	oppiminen/2 osallisuus/2 vuorovaikutteisuus/2 taidot/4 + samat kuin muillakin yhteisön jäsenillä	opettaminen ohjaaminen tukeminen kohtaaminen	tavoitteet arvostus käytännöt
Yhteisön jä- senet/ 0 + 3 = 3/3	vastuunotto/2 avoimuus/2 myönteisyys/2 turvallisuus/2 osallisuus/2 yhteisöllisyys/2 vuorovaikutus/2 yhteistyö/4	osallistuminen kohtaaminen kehittäminen	tavoitteet arvostus käytännöt
Rehtori/ 2 + 1 = 3/3	samat kuin muillakin yhteisön jäsenillä + oppiminen osallisuus/2 ja vuorovaikutteisuus/2	kohtaaminen perusrakenteen luominen, ylläpito ja kehittäminen	tavoitteet arvostus käytännöt

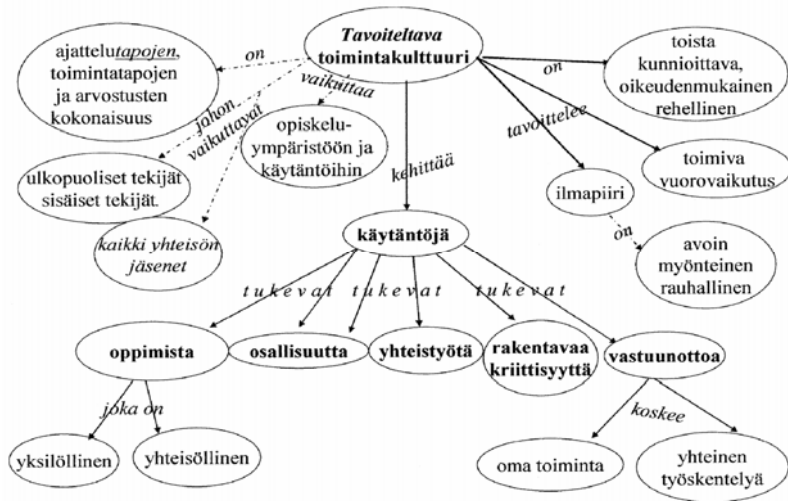
Olen tiivistänyt taulukkoon 18 vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta edellä mainittujen kolmen virkkeen sisällönanalyysin tuloksen vastaavalla tavalla kuin opetus suunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstiä koskevassa taulukossa 17.

Perinteisesti opettajia koskevan oppimisen mahdollistamiseen liittyvän opettamisen lisäksi opettajien edellytetään ohjaavan ja tukevan oppimista, osallisuutta ja vuorovaikutteisuutta, opiskelu-, yhteistyö- ja vuorovaikutustaitojen kehittämistä sekä kohtaavan opiskelijat ja muut yhteisön jäsenet avoimesti, myönteisesti ja ottavan vastuuta omasta ja toisten työskentelystä. Liitteessä 5 olevasta analyysipohjasta näkyy, että olen asettanut opettajat vastuutahoksi opetukseen ja taitojen ohjaamiseen liittyvien tavoitteiden toteutumi-

sesta ja rehtorin ensisijaiseksi vastuunkantajaksi tavoitteiden toteutumista edistävän perusrakenteen osalta. Yhteisön jäsenet ovat vastuutahona kaikissa analyysiyksiköissä. Heitä koskevat seuraavat tavoitteet: vastuunotto, avoimuus, myönteisyys ja turvallisuus, osallisuus, vuorovaikutus ja yhteistyö. Nämä tavoitteet liittyvät pääosin asetuksen toisen pykälän tavoitteisiin.

Kun taulukkoa 18 vertaa opetustoimen opiskeluympäristöä koskevaan taulukkoon 13, jossa opiskelijoiden vastuu liittyy väljästi opiskeluympäristöstä huolenpitoon ja vastuunottoon ja joka on hengeltään opettajakeskeinen, tosin opiskelijalähtöinen, ja pedagogisiin tavoitteisiin painottuva, voi todeta, että toimintakulttuurilinjauus painottaa yhteisönäkökulmaa.

Kokonaiskuvan saamiseksi piirsin myös opetustoimen tekstistä käsitekartan, joka on kuviossa 20.



Kuvio 20. Helsingin opetustoimen lukion toimintakulttuuriteksti käsitekartana (2004)

Kartasta näkyy, että teksti määrittelee toimintakulttuurin koulussa vallitseviksi erilaisiksi ajattelu- ja toimintatapojen sekä toimintaa ohjaavien arvostusten kokonaisuudeksi. Määritys sisältää samoja elementtejä kuin useimmat neljännen luvun lopussa olevan taulukon 9 määrytykset, mutta ei korosta erikseen normeja, arvoja ja sääntöjä, vaan sisällyttää ne *vallitsevien arvostusten kokonaisuudeksi*. Palaan näihin toimintakulttuurin sisältöelementteihin kohdassa 5.2.4.

Teksti ilmaisee eksplisiittisinä tavoitteina toimivan vuorovaikutuksen sekä avoimen, rauhallisen ja myönteisen ilmapiirin sekä tavoitetilan, jota teksti luonnehtii adjektiiveilla toista kunnioittava, oikeudenmukainen ja rehellinen.

Viittasin jo johdantoluvussa Tikan (2003, 16) näkemykseen, että tavoitteen mukaisella oppimisympäristöllä ja koulun toimintakulttuurilla on vahva yhteys. Myös opetustoimen teksti nostaa esiin toimintakulttuurin ja opiskelu-ympäristön välisen suhteen toteamalla, että toimintakulttuuri vaikuttaa opiskelu-ympäristöön. Tähän sisältyy ajatus, että tietynlaisen toimintakulttuurin tuloksena muodostuu tietynlainen opiskelu-ympäristö. Tekstin käyttämä ilmaisu, että toimintakulttuuri vaikuttaa myös (pedagogisiin) käytäntöihin, herättää hämmennystä. Tekstin alussahan toimintakulttuurin yhdeksi elementiksi nostetaan toimintatavat, joita tulkintani mukaan käytännöt ovat. Tekstin ajatusta pitäisi mielestäni tarkentaa kertomalla, että toimintakulttuurikokonaisuuden osat vaikuttavat myös toisiinsa, esimerkiksi arvostukset vaikuttavat ajattelutapoihin ja ajattelutavat puolestaan toimintatapoihin, siis käytäntöihin.

Lukiot velvoitetaan kehittämään myös käytäntöjään. Käytäntöjen odotetaan tukevan yksilöllistä ja yhteisöllistä oppimista, osallisuutta ja yhteistyötä sekä rakentavaa kriittisyyttä sekä kaikkien koulussa työskentelevien vastuunottoa omasta toiminnastaan ja yhteisestä työskentelystä. Tässäkin on yhtymäkohta tavoiteltuun opiskelu-ympäristöön, jonka kehittämisen tavoitteet pohjautuvat valtioneuvoston asetukseen.

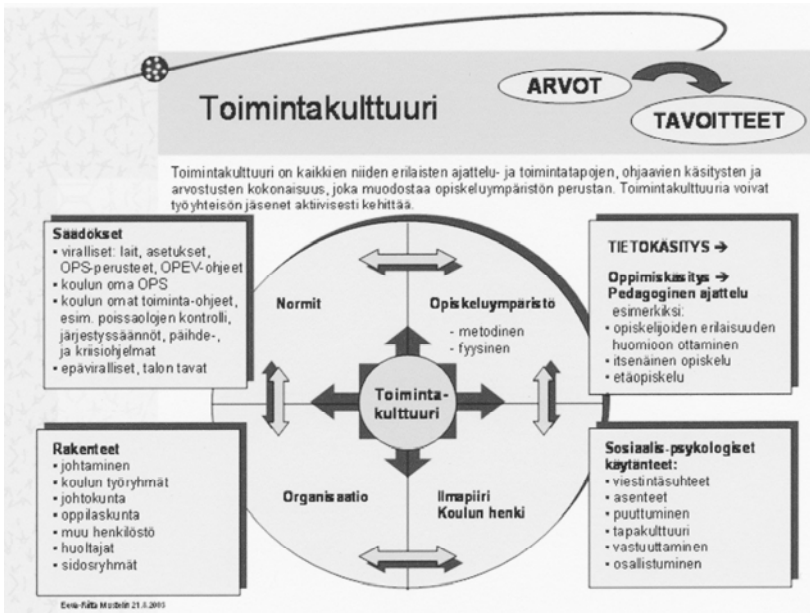
Ohjeosa kehottaa lukioita täydentämään yhteistä tekstiä kuvaamalla omalle toimintakulttuurille tunnusomaiset piirteet. Käsitelmäärittelykohdassa nimetään esimerkin omaisesti toimintakulttuuriin vaikuttavina ulkoisina tekijöinä säädökset, hallinnolliset rakenteet, opetustoimen toimintakulttuuri ja koulun toiminta-alue sekä sisäisinä tekijöinä koulun omat säännöt, toimintarakenteet ja -tavat, henkilöstön ihmis- ja oppimiskäsitys sekä koulun sosiaaliset käytänteet. Lisäksi todetaan, että lukiot voivat hyödyntää mm. koulun toimintakulttuuria jäsentävää kaaviota, joka on kuviossa 21, ja Tikan (2003) artikkeliin pohjautuvia psyykkiseen oppimisympäristöön liittyviä toimintakulttuurin avaintavoitteita avaavia apukysymyksiä, jotka olivat imuroitavissa opetusviraston Intrasta.

Kaavion laatija Eeva-Riitta Mustelin teki pohjan, jota hän muokkasi pienryhmässä ja opetussuunnitelmatyöryhmässä käydyin yhteisen keskustelumme pohjalta useaan otteeseen kevästä 2003 seuraavaan syksyyn. Syksyllä ja vielä jälkeempäinkin kaavio tuntui kuvaavan hyvin yhteistä käsitystämme toimintakulttuurista ja sen suhteesta opiskelu-ympäristöön.

Kuvion 21 kaavion mukaan toimintakulttuurin taustalla ovat arvoihin pohjautuvat tavoitteet. Kaavion mukaan kaikki yhteisön jäsenet voivat kehittää toimintakulttuuria, joka puolestaan muodostuu neljään ryhmään luokitelluista yksilöidyistä tekijöistä. Tekijöiden yläkäsitteenä esitetään säädökset, rakenteet, sosiaalis-psykologiset käytänteet sekä tietokäsityksen ja oppimiskäsityksen ohjaama opettajan pedagoginen ajattelu. Säädoslaatikko lukuun ottamatta laatikoihin listatut elementit kuvaavat koulun sisäisiä työehtoja. Lait ja asetukset ovat sen sijaan ulkoisia työehtoja, jotka myös ohjaavat koulujen arki-työtä.

Kun katselen kaaviota nyt keväällä 2007, huomaan, että kaavion prosessointia voisi edelleen jatkaa. Tulkintani mukaan olisi tärkeää pohtia ainakin

ympyrän oikeaan yläosaan sijoitettua ilmaisua opiskeluympäristö suhteessa opetustoimen opiskeluympäristöä koskevaan tekstiin. Ilmaisuhan ei ole linjassa ympyrän muiden osien kanssa, jotka ovat edellisessä alaluvussa analysoimani opetustoimen linjauksen mukaisia opiskeluympäristön tekijöitä. Ilmapiiri ja koulun henki -osio sisältää aineksia linjauksen mukaisesta sosiaalisesta ja psyykkisestä näkökulmasta, organisaatio-osion elementit näyttäisivät liittyvän lähinnä sosiaaliseen näkökulmaan. Normit liittäisin linjauksen psyykkiseen näkökulmaan, vaikka ne ovatkin syntyneet sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, mutta parhaimmillaan ne mahdollistavat henkisen turvallisuuden kokemuksen.



Kuvio 21. Toimintakulttuurikaavio (laatija Eeva-Riitta Mustelin, 2003).

Kaaviota tarkastellessa tulee näkyviin vaikeus erottaa toiminta sen kontekstista. Tätä osoittaa myös kaaviossa oleva toimintakulttuurin määritelmä, jossa toimintakulttuurin sisältöä kuvataan ajattelu- ja toimintatapojen sekä arvostusten kokonaisuutena ja sanotaan, että tämä kokonaisuus muodostaa opiskeluympäristön *perustan*. Toisaalta opetustoimen toimintakulttuuritekstissä todetaan, että toimintakulttuuri vaikuttaa opiskeluympäristöön, toisin sanoen tietynlaisen toimintakulttuurin tuloksena muodostuu tietynlainen opiskelu- ympäristö.

Vasta perehtyminen kirjallisuusdiskurssiin on ohjannut minua luokittamaan pedagogiset tekijät osaksi toimintakulttuuria ja näkemään opiskeluympäristön rakennekontekstina, johon toimintakulttuuri on juurtunut. Ajattelen, että toimintakulttuurin muuttuminen muuttaa myös opiskeluympäristöä. Toimintakulttuurin ja opiskeluympäristön muodostamassa rakennekontekstissa ja sen kautta toimivat lukion toimijat luovat, muuttavat ja uusivat toimintakulttuuria, joka puolestaan sekä säätelee että mahdollistaa toimijoiden toimintoja sekä yhteisö-, ryhmä- että yksilötasolla. Tässä yhteydessä on kiintoisaa nostaa esiin myös neljännessä luvussa esillä ollut koulukulttuurin elementtejä esittävä kuvio 10, jonka mukaan koulukulttuuri muodostuu kontekstista, sosiaalisista toimintamuodoista ja psyykkisistä ajattelutavoista ja toiminta näyttäytyy prosesseissa.

5.2.4 Ohjaavien toimintakulttuuritekstien vertaileva tarkastelu

Tarkastelen tässä alaluvussa ensimmäisen tutkimuskysymyksen esiin nostamia vastauksia sekä tasomallijäsennyksen että sisällönanalyysin näkökulmasta.

Tasomallijäsennyksen tuloksen vertaileva tarkastelu

Taulukossa 19 ovat rinnakkaisissa sarakkeissa perusteiden ja opetustoimen toimintakulttuuritekstien osin tiivistetyt virkkeet tai niiden merkitykselliset osat numeroituna seuraavin perustein. Numeroin ensin perusteiden tekstistä kullekin tasolle luokittamani virkkeet tai virkkeen osat tasoittain. Sen jälkeen numeroin opetustoimen tekstistä eri tasoille poimimani virkkeet tai virkkeen osat vastaamaan vastaavaa perustetekstissä ilmaistua asiaa tasoittain. Numeroin tämän jälkeen opetustoimen tekstistä vielä jäljelle jääneet omat tavoitteet, luokitukset tai määräykset tasoittain juoksevilla numerolla. Esimerkiksi kun perusteiden tekstistä sisältötasolle luokituu kolme virkettä tai virkkeen osaa, joista opetustoimen tekstissä avataan kolmatta, numeroin vastaavan opetustoimen virkkeen numerolla 3. Sen sijaan opetustoimen omat, toimintakulttuurin käsitettä uudesta näkökulmasta tarkastelevat kolme virkettä numeroin järjestysluvuin 4.–6.

Opetustoimen tekstissä on kaksi ideologiatasolle luokitettavaa virkkeen osaa, jotka koskevat vuorovaikutusta ja ilmapiiriä. Sijoitin ne kohtaan 2, mutta annoin niille omat numerot, koska perusteiden avoimeen vuorovaikutukseen liittyvä virkkeen osa viittaa ulkoiselle toimintatasolle, mutta opetustoimen tekstissä viitataan sisäiselle toimintatasolle.

Taulukko 19. Ohjaavat toimintakulttuuritekstit tasomallin mukaan jäsennettynä

<i>TASO</i> /peruste	PERUSTEET	HELSINKI
I <i>Ideologiataso</i> eksplisiittisesti ilmaistu tavoite	1. <u>Korostaa</u> koko yhteisön jäsenten vastuuta. 2. <u>On</u> avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille. 3. Kaikki käytännöt <u>rakennetaan</u> johdonmukaisesti tukemaan kasvat- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista	4. Toimiva vuorovaikutus ja 5. Avoin, myönteinen ja rauhallinen ilmapiiri.
II <i>Sisältötaso</i> avaa sisältöä, mutta ei anneta toiminta- ohjeita.	1. Toimintakulttuuri <u>on</u> käytännön tulkinta lukion opetus- ja kasvatus-tehtävästä ja siihen kuuluvat 2. Toimintakulttuuri tulee esiin yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla.	4. Toimintakulttuuriin vaikuttavat sekä koulun ulkopuoliset että sisäiset tekijät. 5. Toimintakulttuuri puolestaan vaikuttaa opiskelu-ympäristöön, erityisesti pedagogisiin. käytäntöihin. 6. Kaikki yhteisön jäsenet muovaavat toimintakulttuuria
	3. Toimintakulttuuriin kuuluvat	3. Toimintakulttuuri on seuraavien elementtien kokonaisuus:
	3.1. VIRALL. SÄÄNNÖT	
	3.2. EPÄVIRALL. SÄÄNNÖT	
	3.3. TOIMINTAMALLIT	3.3. TOIMINTATAVAT
	3.4. KÄYTTÄYTYMIMALLIT	
	3.5. ARVOT	3.5. ARVOSTUKSET
	3.6. PERIAATTEET JA KRITEERIT (joihin toiminnan laatu perustuu)	Toista kunnioittava, rehellinen ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivä toiminta
III <i>Sääntötaso</i>	1. Pääpiirteet tulee kuvata opetus-suunnitelmassa. 2. Aihekokonaisuuksien tulee konkretisoida 3. Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen muun muassa oppilaskuntatoiminnan kautta.).	3.7. AJATTELUTAVAT on toimintakulttuurin ydin.
Taulukko 19. (1/2) jatkuu seuraavalla sivulla.		

Taulukko 19. (2/2) jatkuu edelliseltä sivulta.		
IV <i>Sis.toimintataso</i> arkityötä koskevat toimek- siannot	1. Tavoitellun ja toteutuneen toiminta-kulttuurin yhtäpitävyyden arviointi <u>on</u> perusedellytys lukion jatkuvalle kehittämiselle	3. Kehitetään käytäntöjä, jotka <u>tukevat</u> :
	2. Opetussuunnitelma <u>määrittelee</u> tavoiteltavan toimintakulttuurin.	
		3.1. YHTEISÖLLISTÄ OPPIMISTA
		3.2. YKSILÖLLISTÄ OPPIMISTA
		3.3. YHTEISTYÖTÄ
		3.4. OSALLISUUTTA
		3.5. RAKENTAV. KRIITTISYYTTÄ
		3.6. VASTUUNOTTOA OMASTA TOIMINNASTA
V <i>Ulkoinen toimintataso</i>	Samat perustelut kuin sisäisellä toimintatasolla	3.7. VASTUUNOTTOA YHTEISESTÄ TYÖSKENTELYSTÄ
		3.3. YHTEISTYÖTÄ 3.4. OSALLISUUTTA

Ensimmäinen perusteiden ideologiatasolle numeroimani virkkeen osa korostaa ”opetussuunnitelmaan nojautuen” koko yhteisön vastuuta. Valtioneuvoston asetustekstin toisessa pykälässä vastuullisuus liittyy opiskelijan toimintaan ja kolmannessa pykälässä opiskelijan kasvuun aikuisen vastuuseen. Väljästi ilmaistu perusteteksti jättää koulutuksen järjestäjälle ja koululle tulkintatilaa. Opetustoimen tekstissä vastuullisuus on kytketty sisäistä toimintatasoa koskevaan määräykseen kehittää käytäntöjä, jotka tukevat vastuunottoa sekä omasta että yhteisestä työskentelystä. Toinen ideologiatasolle numeroimani perustetekstin virkkeen osa painottaa avoimuutta, joka liittyy yhteistyöhön, vuorovaikutukseen yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuviin muutoksiin. Tähän virkkeen osaan on mahdutettu asetuksen toisen pykälän vuorovaikutteisuus ja kolmanteen pykälään sisältyvät opetuksen yleiset tavoitteet, jotka konkretisoituvat vielä aihekokonaisuuksissa ja oppiainetasolla. Virkkeen osa sisältää myös tulevaisuusorientaation. Opetustoimen tekstissä vastaava ideologiatason kohta painottaa tulkintani mukaan koulun sisäistä vuorovaikutusta ja ilmapiiriä. Sisältötason kohtiin 3.5. ja 3.7. jakamani opetustoimen virkkeen osat liittyvät nekin vuorovaikutteisuuteen.

Opetustoimen sisäistä toimintatasoa koskeva määräys kehittää käytänteitä, joilla lukio tukee oppimista, osallisuutta sekä vastuunottoa ja mahdollistaa yhteistyön, linkittyä valtioneuvoston asetuksen toiseen, kolmanteen ja neljänteen pykälään ja opetussuunnitelman perusteiden määräykseen opiskeluym-

päristöstä ja -menetelmistä ja toimintakulttuurin pääpiirteistä. Pedagogisia toimintakulttuurin tavoitteita ovat ainakin yhteisölliseen ja yksilölliseen oppimiseen ja rakentavaan kriittisyyteen liittyvät käytännöt, joilla on yhteys asetuksen 4. pykälän taitotavoitteisiin, lähinnä tiedon kriittiseen arviointiin sekä yhteistyö-, itseilmaisu- ja vuorovaikutustaitoihin. Kuitenkaan asetus teksti eikä myöskään perusteteksti käytä eksplisiittisesti ilmaisua yhteisöllinen oppiminen ja rakentava kriittisyys.

Edellä tarkasteltu sisäiselle ja osin ulkoiselle toimintatasolle luokittamani opetustoimen määräys kehittää nimettyjä asioita kehittäviä käytäntöjä liittyy ensinnäkin sekä perustetekstin kolmanteen ideologiatason virkkeeseen että ensimmäiseen sisäisen toimintatason virkkeeseen. Ideologiatason virke osoittaa suunnan, ja sisältötason virke antaa velvoitteen arvioida.

Arvaja (2005, 389) kirjoittaa, että termistä yhteisöllinen oppiminen on tullut yleinen opettajien ja tutkijoiden julkipuheessa ja että käsitteellä saatetaan viitata oppilaiden yhteiseen toimintaan, ryhmätyöskentelyyn, oppilaiden väliseen vuorovaikutukseen tai oppimisyhteisön toimintoihin osallistumiseen, mutta toiminnan, vuorovaikutuksen tai osallistumisen luonnetta ei määritellä. Myöskään opetustoimen toimintakulttuuria koskevassa ohjeessa tai käsitelmäärittelyssä ei avata, mitä yhteisöllisellä oppimisella tai rakentavalla kriittisyydellä tarkoitetaan, vaan ilmaisujen konkretisoiminen jää koulun tasolle.

Aikaisemmin perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan tekstin analysoinnin yhteydessä ilmeni, että teksti painottuu pedagogisesti. Toisaalta se nostaa esiin opettajan tavoiteltuun toimintakulttuuriin liittyviä toimintatapoja, jotka koskevat opetustilanteiden suunnittelua ja toteuttamista. Toisaalta se painottaa opiskelijan tavoiteltavaan toimintakulttuuriin liittyviä opiskelumuotoja. Sen sijaan toimintakulttuuria koskevassa perustetekstissä nousevat painavasti esiin yhteisötason tavoitteet, jotka liittyvät opiskeluympäristössä vallitseviin sosiaalisiin suhteisiin. Huomionarvoista on, että perusteiden toimintakulttuuritekstin sääntötasolla korostetaan aihekokonaisuuksien konkretisoitumista toimintakulttuurissa. Hyvinvointia ja turvallisuutta koskevassa aihekokonaisuustekstissä (2003, 15) todetaan, että yleensä hyvinvointi- ja turvallisuuskokemus on samanaikaisesti fyysinen, psyykinen ja sosiaalinen ja että kokemukseen liittyy olennaisena osana kysymys oikeudenmukaisuuden toteutumisesta. Tekstin mukaan kokemus on yksilöllinen, mutta sen perusta on yhteisöllinen. Näkemys on samanlainen kuin edellä esillä ollut Pitkäsén (2002, 13) maininta, että psyykinen työympäristö ilmenee sosiaalisen ympäristön elementtien synnyttämien kokemuksina, jotka liittyvät mm. hyvinvointiin, turvallisuuteen ja oikeudenmukaisuuteen sekä viihtyvyyteen.

Olen pelkistänyt taulukkoon 20 osin samoja aineksia kuin edellisessä taulukossa 19, koska haluan havainnollistaa, että opetustoimen tekstissä on vain kaksi viittausta ideologiatasolle. Taulukon ensimmäisessä sarakkeessa ovat tasomallin tasot allekkain. Sarakkeissa Perusteet ja Opetustoimi on kummasakin kaksi alasaraketta. Toisessa on kullekin tasolle luokitettujen viittausten lukumäärä (lm) ja toisessa joko analyysissä esiin noussut tavoite tai teema.

Taulukko 20. Ohjaavien toimintakulttuuritekstien vertaileva tarkastelu rakenne-, sisältö- ja tavoitenäkökulmasta

Ohjaustekstit >		Perusteet		Opetustoimi	
Tasot	lm	Tavoite/teema	lm	Tavoite/teema	
I Ideologiataso	3	vastuu, avoimuus ulospäin ml. vuorovaikutus ja muutokset, kasvatus- ja opetus- tavoitteet	2	- - - vuorovaikutus (sisäinen) ilmapiiri	
II Sisältötaso	3	<i>käsitteen määrittely</i> <i>käsitteen sisältö</i> <i>käsitteen ala</i>	4	<i>käsitteen määrittely</i> <i>toimintakulttuuriin vaikutta-</i> <i>vat tekijät/ vaikutus opiskelu-</i> <i>ympäristöön</i>	
III Sääntötaso	3	<i>opiskelijoiden osalli-</i> <i>suus,</i> <i>toimintakulttuurin</i> <i>kuvaaminen,</i> <i>aihekokonaisuuden</i> <i>näkyminen toiminta-</i> <i>kulttuurissa</i>	-	-	
IV Sisäinen toimin- taso	2	<i>tavoitellun ja toteutu-</i> <i>neen toiminta-</i> <i>kulttuurin yhtäpitä-</i> <i>vyyden arviointi,</i> <i>tavoitellun toiminta-</i> <i>kulttuurin määrittely</i>	1	<i>käytäntöjen kehittäminen:</i> <i>yhteisöllinen oppiminen</i> <i>yksilöllinen oppiminen</i> <i>yhteistyö</i> <i>osallisuus</i> <i>rakentava kriittisyys</i> <i>vastuunotto omasta työstä</i> <i>vastuunotto yhteisestä työstä</i>	
V Ulkoinen toimin- taso	-	-	1	<i>käytäntöjen kehittäminen:</i> <i>yhteistyö</i> <i>osallisuus</i>	

Koska koulutuksen järjestäjällä on valta antaa myös omia tavoitteita, opetus-toimen tekstissä on käytetty tätä mahdollisuutta hyväksi painottamalla, että vuorovaikutteisuus koskee myös lukion sisäistä tasoa. Sisältötason suhteen ohjaustekstit eivät juuri poikkea toisistaan, sillä kummassakin on nähty tarpeelliseksi avata käsitettä toimintakulttuuri. Vastaavasti kuin opiskeluympäristöä koskevissa teksteissä, myös toimintakulttuuria koskevassa perustekstissä on sääntötasolle luokitettavia viittauksia, joita opetustoimen tekstissä ei ole. Perusteiden sääntötason teemat koskevat toimintakulttuurin kuvaamisvelvoitetta, aihekokonaisuuksien näkymistä lukion toimintakulttuurissa sekä opis-

kelijoiden osallisuutta koulun toimintaan vähintään oppilaskuntatoiminnan välityksellä.

Sisäisen toimintatason teemat sen sijaan poikkeavat, ja tässä mielestäni näkyy instituutiotason ja paikallisen tason rooliero. Perustetekstin sisäisen toimintatason toimeksianto liittyy normiin kuvata tavoiteltu toimintakulttuuri, mihin sisältyy ohje arvioida lukion tasolla tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä ja toimeksianto määritellä tavoiteltu toimintakulttuuri. Sen sijaan opetustoimen sisäiselle toimintatasolle luokittuva toimeksianto linkittyy perustetekstin ideologiatason kaikkiin tavoitteisiin. Niiden saavuttaminen edellyttää, että lukiot kehittävät käytäntöjä, joiden avulla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Toisin sanoen instituutiotason ja paikallisen tason toimeksiannot on muutettava lukiotason tehtäväksi, teoksi ja prosesseiksi.

Sisällönanalyysin tulosten vertaileva tarkastelu

Vertailen ohjaavien toimintakulttuuritekstien sisällönanalyysin tulosta vastu- ja tekemisenäkökulmasta. Olen tiivistänyt taulukoiden 17 ja 18 pohjalta analyysituloksen taulukkoon 21, jonka ensimmäisessä sarakkeessa ovat alilekkain vastuutahot. Perusteet- ja Opetustoimi -sarakkeet muodostuvat kahdesta alasarakkeesta, joista ensimmäiseen on koottu keskeisiä vastuutahoja koskevia tavoitteita/teemoja ja toiseen tavoitteeseen tai teemaan linkittyvä tekeminen.

Perusteiden tekstissä opettaja on ensimmäisen vastuutaho aihekokonaisuuksien toteuttajana, mikä ei eksplisiittisesti näy opetustoimen toimintakulttuuritekstissä. Tosin opetustoimen painottamiin käytäntöjen kehittämiseen liittyvät implisiittisesti myös aihekokonaisuudet. Kummassakin tekstissä kaikissa analyysiyksiköissä viitataan opettajaan opettajan roolissa, mutta perusteiden teksti viittaa kaikkiin asetuksen pykäliin. Toisin sanoen se painottaa oppimisen mahdollistamisen lisäksi myös kasvun mahdollistamista, tietoja ja taitoja sekä elinikäistä oppimista, kun taas opetustoimen tekstissä korostuvat asetuksen toisen pykälässä kuvatut opiskeluympäristön yleiset tavoitteet, joiden lisäksi on viittaus taitoihin. Kiteytettynä ilmaistuna perusteteksti painottaa pedagogista toimintakulttuuria, kun taas opetustoimen teksti korostaa oppimisen mahdollistamisen ohella osallisuutta ja vuorovaikutteisuutta, mitä ilmentävänä tekemisenä se nostaa esiin kohtaamisen. Vastaavasti kuin opiskeluympäristöä koskevien perusteiden ja opetustoimen tekstien analyysin tulos myös toimintakulttuuritekstien analyysituloks osoittaa, että kummassakaan tekstissä ohjaajat eivät nouse näkyviin kuin yhteisön jäsenen roolissa.

Perusteiden tekstissä opiskelija on vastuutahona myös opiskelijan roolissa, ja häntä koskeva tekeminen linkitetään vastuunottoon opiskelusta sekä osallisuuteen työyhteisön kehittämisessä, mutta opetustoimen tekstissä opiskelija ei ole vastuutahona opiskelijan roolissa.

Taulukko 21. Toimintakulttuuria koskevien ohjaustekstien sisällönanalyysin tulosten vertailu vastuu- ja tekemisnäkökulmasta

Teksti >		Perusteet		Opetustoimi	
Vastuu	Tavoite/Teema	Tekeminen	Tavoite/Teema	Tekeminen	
Opettaja	oppiminen kasvu (3) tiedot/taidot (4) elinikäinen oppiminen (5)	suunnittelu tuki ohjaus harjaannuttaminen	oppiminen osallisuus vuorovaikutus taidot (4) <i>käytäntöjen kehittäminen</i>	opettaminen ohjaaminen tukeminen kohtaaminen	
Ohjaaja	-	-	-	-	
Opiskelija	vastuunotto osallisuus <i>oppilaskunta- toiminta</i>	opiskeleminen kehittäminen (työyhteisö)	-	-	
Yhteisö	avoimuus myönteisyys turvallisuus osallisuus yhteisöllisyys vastuunotto vuorovaikutus yhteistyö (4)	kohtaaminen vaikuttaminen kehittäminen yhteissuunnitt. <i>yhtäpitävyyden arviointi</i>	avoimuus myönteisyys turvallisuus osallisuus yhteisöllisyys vastuunotto vuorovaikutus yhteistyö (4) <i>käytäntöjen kehittäminen</i>	kohtaaminen osallistuminen kehittäminen (käytännöt)	
Rehtori	amat kuin yhteisön jäsenil- lä	perusrakenteen luominen	amat kuin yhteisön jäsenil- lä	kohtaaminen perusrakenteen luominen	

Kumpikin ohjausteksti painottaa samoja sosiaalisia ja psyykkisiä tavoitteita ja linkittää niihin liittyvän tekemisen koko yhteisön vastuulle. Näitä ovat turvallisuus, avoimuus, myönteisyys, vuorovaikutteisuus ja yhteistyö sekä osallisuus. Rehtorin kannalta tämä tarkoittaa, että hänen on luotava ja ylläpidettävä osallistumisrakenteita, jotta kohtaaminen yhteisötasolla on mahdollista. Ryhmänohjaajien roolista katsoen tämä sosiaaliseen ja psyykkiseen näkökulmaan liittyvien tavoitteiden toteuttaminen on avaintehtävä, koska viikoittaiset ryhmänohjausryhmät ovat ainoa pysyvä ryhmä, jossa opiskelija on yhdessä samojen ryhmäkavereiden kanssa koko kolmivuotisen lukiossa oloaikansa.

Koska perusteteksti velvoittaa arvioimaan tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä sekä yksilöi toimintakulttuurin sisältöön kuu-

luvaksi myös periaatteet ja kriteerit, joihin koulutyön laatu perustuu, tarkastellen seuraavaksi toimintakulttuuritekstejä suhteessa itsearviointiin.

5.2.5 Ohjaavat toimintakulttuuritekstit suhteessa itsearviointia ja oppimista koskevaan kirjallisuuskurssiin

Tässä alaluvussa vastaan tutkimuskysymykseen, mikä tehtävä toimintakulttuurin kuvauksella on ohjauksen näkökulmasta ohjaustekstien ja niiden taustalla vaikuttavan kirjallisuuskurssin pohjalta.

Itsearviointi kehittämisen keinona

Opetussuunnitelmatyötä tukemaan tarkoitettussa Lukion opetussuunnitelmaoppaassa opetusneuvos Tella (2003, 33–35) taustoittaa määräystä kuvata toimintakulttuuri toteamalla, että ihminen oppii kaikista kokemuksistaan ja kaikesta toiminnastaan, vaikka hänellä ei olisi tietoista tarkoitusta oppia. Oppiminen voi olla hyväksyttyjen ja julkilausuttujen tavoitteiden suuntaista tai niiden vastaista ja siten vaikeuttaa tai estää tarkoitettujen tavoitteiden saavuttamista. Tellan mukaan toteutuva toimintakulttuuri, toisin sanoen koulun toimintatavat ja ilmapiiri, vaikuttaa joko myönteisesti tai kielteisesti opiskelijoiden asenteisiin. Tella viittaa myös mahdollisuuteen, että koulun arkityötä ohjaa piilo-opetussuunnitelma, jota ei ole ennen otettu avoimen tarkastelun kohteeksi. Jos tuttuja käytänteitä ei kyseenalaisteta, on vaara, että opiskelijat eivät saa tarpeellisia koulun ulkopuolisessa elämässä tarvittavia valmiuksia, koska maailma muuttuu jatkuvasti. Jotta toimintakulttuuria voi kehittää, pitää ensin arvioida lähtötilanne. Käytännössä tämän oman toimintakulttuurin tutkimisen ja kehittämisen voi aloittaa selvittämällä, toteutuvatko opetussuunnitelmaan kirjatut arvot ja yleiset tavoitteet koulun arjessa kaikilla kolmella tasolla: yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla. Jos havaitaan, että käytännöt eivät ole arvojen mukaisia, on tarpeen tutkia, millaisia arvostuksia, normeja ja uskomuksia niiden taustalla on, ja pyrkiä muuttamaan käytänteitä tavoiteltua toimintakulttuuria vastaaviksi.

Toimintakulttuurikuvauksen (Kauppinen 2003, 74) on oltava todellinen malli. Toisin sanoen se ei saa olla pelkkä opetussuunnitelmaan kirjattu tavoite, koska kuvaton ja toteutuneen toiminnan yhtäpitävyyden arviointi ”antaa mahdollisuuden syvälliseen kouluyhteisön kehittämiseen”. Olen samaa mieltä Kauppinen kanssa, että kuvaus ei saa olla korulausekokoelma ja että kuvaukseen kirjattujen keskeisten käytäntöjen tulisi olla sekä realistisia että arkityötä kehittäviä. Toisin sanoen tämä tarkoittaa, että lukiolla on ensinnäkin tieto sisärajoista ja ulkorajoista sekä niiden väliin jäävästä vapaatilasta. Toiseksi se merkitsee, että kuvaukseen kirjataan keskeiset käytännöt, joiden

avulla pyritään valloittamaan käyttämätöntä tilaa, siis pääsemään mahdollisimman lähelle valtioneuvoston asetuksessa, opetussuunnitelman perusteissa ja opetustoimen linjauksissa säädettyjä ulkorajoja. Kuvaton ja toteutuneen toiminnan yhtäpitävyyden arviointi näyttää liittyvän lukion kouluyhteisön kehittämiseen itsearvioinnin avulla.

Mielestäni kuvausvelvoitetta taustoittaa myös Rovon (1992, 103) artikkeli, jossa hän kritisoi silloisten opetussuunnitelmien lähtökohtia. Ensinnäkin sisältöjen määrällinen runsaus yhdessä perinteisten menetelmien kanssa on siirtänyt painopisteen oppimisesta opetukseen sekä lisännyt koulutyöskentelyn pintasuuntautuneisuutta (vrt. Mehtäläinen 1998, 25–26). Kokonaiskuvan asemesta opetuksen tulos on sirpaleinen ja irrallinen. Ongelma koskee sekä opetusmateriaalia että opetuskäytänteitä. Tämän vuoksi tarvitaan opetussuunnitelmia, jotka kattavat myös opetuskäytänteisiin ja -kulttuureihin liittyvät piilotavoitteet ja ns. piilo-opetussuunnitelmat. Tästä näkökulmasta Ropo korostaa, että opetussuunnitelman kehittäminen ei ole vain tavoitteiden uutta muotoilua vaan prosessi, jossa kehitetään uutta opetuskulttuuria.

Rovon näkemyksen mukaan (1992, 109) ensimmäinen strateginen muutos edistää elinikäistä oppimista on, että opetuskäytäntöihin liittyvä kokonais-suunnittelu sisällytetään osaksi opetussuunnitelmaa. Hän määrittelee opetussuunnitelman laajana ja kattavana käsitteenä: kehiksenä, jonka sisällä kasvatustyö tapahtuu. Opittavien tietojen, taitojen ja asenteiden, alojen ja määrien lisäksi opetussuunnitelmiin on Rovon mukaan sisällytettävä koko opetuskulttuuri menetelmineen ja käytänteineen. Rovon käsityksen mukaan opetuskulttuurin ja siihen liittyvien käytänteiden näkyväksi tekeminen on lähtökohta ohjata opetuskulttuurin ja siihen liittyvien käytäntöjen kehittymistä asetettuja tavoitteita tukeviksi:

”Vain näin voidaan tietoisesti lähteä ohjaamaan opetuskulttuurin ja sen käytänteiden kehittymistä sellaisten oppimis- ja opiskeluprosessien mahdollistamiseksi, jotka johtavat tavoitteiksi asetettujen maailmankuvien, taitojen ja valmiuksien kehittymiseen.”

Ropo, 1992, 109

Rovon laajan opetussuunnitelmamääritelmän ja perusteiden toimintakulttuuria koskevan tekstin yhteisenä piirteenä on tavoite kehittää asetettuja tavoitteita tukevia käytäntöjä. Myös avoimuus maailmassa tapahtuville muutoksille on yhteinen piirre, sillä Rovon (emt. 104) mukaan opetussuunnitelman on valmistettava oppilaita muutoksessa elämiseen, mikä edellyttää, että *opetusympäristö* mahdollistaa muutoksen kokemisen ja sen aktiivisen tuottamisen. Mielestäni tämä tavoite konkretisoituu aihekokonaisuuksissa.

Tulkintani mukaan toimintakulttuurin kuvaamisesta on parhaimmillaan se etu, että realistinen keskeisten käytäntöjen kirjaaminen vaatii arkityön käytäntöjen nostamista yhteiseen tarkasteluun, siis niiden näkyväksi tekemistä sekä niiden tarkastelua suhteessa instituutiotason ja koulutuksen järjestäjän tason ohjaukseen. Parhaimmillaan koulukohtainen toimintakulttuurikuvaus

sisältää siis kriteerit arvioida, vastaavtko toteutetut käytännöt kuvattuja. Tarkastelu auttaa havaitsemaan sekä vahvuuksia että kehittämiskohteita.

Tästä näkökulmasta *tavoitellun toimintakulttuurin kuvaamisella on kaksi funktiota*. Ensiksikin se on parhaimmillaan kehittämissuunnitelma, jossa kuvataan, millaisilla käytännöillä lukio pyrkii rakentamaan tavoitteiden suuntaista opiskelu- ja työympäristöä. Tässä mielessä kuvaus on suunnitelma, johon on kirjattu näkyviin arkityön keskeiset käytännöt eli keinot pienentää sisärajojen ja ulkorajojen välissä olevaa käyttämätöntä tilaa. Toiseksi kuvaus on väline arvioida, onko toiminta oikeansuuntaista ja -sisältöistä sekä saavutetaanko suunnitelmaan liittyvillä käytännöillä asetetut tavoitteet. Määräys kuvata tavoiteltu toimintakulttuuri linkittyy siis lukion itsearviointiin ja sitä kautta koulun jatkuvaan kehittämiseen.

Opetustoimen toimintakulttuuria koskevassa tekstissä ei viitata lainkaan tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin arviointiin. Tämä johtunee osin siitä, että teksti valmistui runsas vuosi ennen kuin lukion toiminnan arviointia ja kehittämistä koskeva teksti. Arviointilinjauksen ohjeosassa koulu velvoitetaan kuvaamaan koulukohtaisessa osuudessa kaikille yhteisiä arviointiprosesseja, toiminnan ja talouden suunnittelua ja arviointia sekä jatkuvaa arviointia ja kehittämistä sekä strategisen että jatkuvan arvioinnin näkökulmasta.

Strateginen arviointi liittyy vuotuisen toimintasuunnitelma-/ taloussuunnitelma-/toimintakertomusprosessiin, jonka yhteydessä koulu kuvaa, millä tavoin lukion toimijat ovat osallistuneet suunnitelmien laadintaan ja arviointiin, miten arvioinnin pohjalta tehtyjä johtopäätöksiä on hyödynnetty koulun kehittämistoiminnassa ja vuotuisessa suunnitteluprosessissa. Jatkuvan arvioinnin ja kehittämisen osalta lukioden tulee hyödyntää itsearvioinnin välineenä toimintasuunnitelmalomakkeen toimintaosaa, joka vielä lukuvuonna 2005–2006 sisälsi pääosin samat arviointialueet kuin Euroopan laatupalkintokriteeristö (EFQM). Lisäksi koulun tulee kuvata opetussuunnitelmassa, miten opetustoimen yhteiset arviointikäytännöt otetaan huomioon itsearvioinnissa ja miten ja milloin ne toteutetaan. Tarkastelen Euroopan laatupalkintokriteeristöä lyhyesti kuudennessa luvussa, kohdassa 6.3.1, kun kuvaan koulun toimintojen kokonaisuutta.

Visiona oppiva organisaatio

Lyytisen ja Nikkasen (2005, 130) mukaan arvioinnilla on keskeinen merkitys, kun luodaan oppivaa organisaatiota. He luonnehtivat arviointia kehittämisprosessiksi, joka järjestelmällisesti yhdessä toteutettuna johtaa yhteisölliseen oppimisprosessiin. Prosessissa siirrytään nykytila-arviointien ja kehittämistoimien myötä uuteen ja tuntemattomaan. Koska paikallisella ja oppilaitostasolla on oleellisin toimintaan liittyvä tieto sekä mahdollisuudet tiedon hyödyntämiseen, opetustoimessa korostuu juuri näiden tasojen arviointi. Lyy-

tinen et al. viittaavat oppivan alueen metaforaan, jolla he tarkoittavat verkostoituneiden oppivien organisaatioiden yhteistoimintaa.

Perusteiden toimintakulttuuritekstissä ilmaistujen tavoitteiden mukaisessa, yhteistyölle, vuorovaikutukselle ja maailmassa tapahtuville muutoksille avoimessa lukiossa eivät opi ainoastaan opiskelijat, sillä Tellan (2003, 34) mukaan ”lukio on myös organisaationa oppiva.” Myös ohje tutkia, millaiset arvostukset, normit ja uskomukset ohjaavat koulun käytäntöjä viittaa oppivaan organisaatioon. Perusteiden toimintakulttuuritekstissä ei kuitenkaan eksplisiittisesti sanota, että lukion tulee pyrkiä oppivaksi organisaatioksi. Sen sijaan myöhemmin valmistuneisiin aikuislukion opetussuunnitelman perusteisiin on kirjoitettu tavoite oppivasta organisaatiosta:

Tavoitteena on, että aikuisten perusopetusta ja lukiokoulutusta järjestävät oppilaitokset ovat oppivia organisaatioita. Opiskelijalle tulee luoda edellytykset joko oppilaskunnan kautta tai muutoin osallistua oppilaitoksen opetustarjonnan suunnitteluun. Toimintakulttuurin tulee kannustaa opettajia, opiskelijoita ja oppilaitoksen muuta henkilöstöä vuorovaikutukseen ja yhteisöllisyyteen sekä olla avoin yhteistyölle yhteiskunnan kanssa.

Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004, 8

Idea (Sarala ja Sarala 1999, 55–56) oppimista edistävästä toimintakontekstista, oppivasta organisaatiosta perustuu ajatukseen, että ihmisen lisäksi kehitetään myös ympäristöä. Oppivan organisaation yhteydessä oppiminen nähdään lähinnä yhteistyönä tapahtuvana yhteisen toiminnan kehittämisenä. Oppivaa (emt. 53–56) organisaatiota koskevat määritelmät korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, muuttamiseen ja innovaatioon, osallistumista, toiminta- ja työskentelytavan muuttamista, delegointia ja tällaisia asioita edistävää johtamistapaa. Kuitenkin käsitteeseen sisältyvät monenlaiset ainekset vaikeuttavat kokonaiskuvan hahmottamista. Erilaiset määrittelyt (Moilanen 1999, 9) johtuvat siitä, että kukin tarkastelee oppivaa organisaatiota omasta näkökulmastaan. Tämän vuoksi on tärkeää luoda oppivan organisaation sisällöstä yhteinen käsitys ja löytää yhdessä organisaation ja yksilöiden oppimisen kannalta olennaiset asiat, joita kehitetään yhdessä.

Ilmaisuun (Engeström 2004, 25–26) oppiva organisaatio liittyy ensinnäkin ajatus irtautua oppimisteorioiden yksilökeskeisyydestä ja toiseksi mielikuva innovaatiosta ja muutoksesta. Se sisältää myös pyrkimyksen irtautua vastaanottamisen, sopeutumisen ja omaksumisen pakkomielleistä. Tämä ei kuitenkaan onnistu yksisilmukkaisten oppimisen avulla, mikä tarkoittaa, että organisaatio ylläpitää toimintansa vakautta muokkaamalla organisaation strategioita säilyttääkseen suorituskykynsä muuttuvassa ympäristössä. Irtaantumisen edellyttää organisaation normien kyseenalaistamista ja vaatii kaksisilmukkaista oppimista. Yksisilmukkaista oppimista Engeström luonnehtii sanalla sopeutuminen, kun taas kaksisilmukkaistessa organisaation oppimisessa on kyse uuden luomisesta. Sengen (1990, 14) mukaan oppivassa organisaati-

ossa ”sopeutuvaan oppimiseen” tulee liittyä luovaa kapasiteettia lisäävää ”tuottavaa oppimista”.

Kaksisilmukkaisessa (Helakorpi 2001, 52) oppimisessa ei tyydytä arvioimaan pelkästään tavoitteiden ja sisältöjen saavuttamista vaan tarvittaessa myös reunaehto- ja muuttamista, jotta päästäisiin parempaan lopputulokseen. Helakorven näkemyksen mukaan oppivan organisaation jäsenet kyseenalaistavat jatkuvasti toimintaansa ja korjaavat havaitsemiaan virheitä uusimalla organisaatiota ja toimintatapojaan. Näiden (Sarala et al. 1999, 54) reunaehto- ja tutkimisen tarkoitus on luoda pohjaa sellaisille uusille menettelytavoille, joita ei vielä ole. Organisaatorisen oppimisen yhteydessä korostetaan myös kykyä ja halua muutokseen sekä johdon aktiivista mukana oloa ja panostusta henkilöstön kehittämiseen.

Ideaa (Sorama 2005, 113) oppimisen silmukoista tai kehistä voi hyödyntää myös verkostojen oppimiseen. Yksikehäisestä oppimisesta on kyse, kun kumppanit pyrkivät kehittämään verkoston yhteistä toimintatapaa tavoitteenaan lisätä verkoston sisäistä tehokkuutta. Verkosto-oppiminen on kaksikehäistä, kun ensinnäkin kyetään muuttamaan toimintaa sääteleviä normeja ja luomaan siten uudenlaisia toimintatapoja. Kun yhteistyökumppanit laativat muuttuvissa tilanteissa verkoston yhteiset tavoitteet ja oppivat luomaan yhteisiä strategioita, verkosto-oppiminen on monikehäistä. Verkostojen sisällä opitaan yksilö-, ryhmä-, organisaatio- ja verkostotasolla.

Toimintakulttuuriteksti ja sitä avaava opetussuunnitelmaoppaan teksti sisältävät edellä esitettyjä oppivan organisaation piirteitä (Sarala et al. 1999, 54) ja tuntomerkkejä (Helakorpi 2001, 52). Olen kirjoittanut taulukon 22 ensimmäiseen sarakkeeseen normaalilla fontilla Saralan et al. mainitseman piirteet ja kursivoilla Helakorven nimeämät tuntomerkit. Toiseen sarakkeeseen olen poiminut toimintakulttuuritekstistä vastaavat kohdat ja kolmanteen vastaavasti lukion opetussuunnitelmaoppaan tekstistä löytämäni kohdat.

Yhteisiä tekijöitä onkin runsaasti: oppimisen yhteys muutokseen, osallistuminen sekä toiminta- ja työskentelytapojen muuttaminen. Delegointikin sisältyy tulkintani mukaan toimintatapoihin. Johtamistapa osana toimintakulttuuria tulee esiin Kauppisen (2003, 74) lukion toiminnan arviointia koskevassa tekstissä, jonka mukaan johtaminen kuuluu sisällyttää toimintakulttuurikuvaukseen. Yhtäläisyyksiä tarkastellessani pohdin, sisältääkö määräys kuvata tavoiteltava toimintakulttuuri myös määräyksen luoda lukion toimintaa ohjaava visio ja jakaa se yhdessä.

Visioissa (Kirveskari 2003, 5) kuvataan tuleva tahtotila, jonka lisäksi voidaan kuvata, miten tavoitteet saavutetaan. Lukion opetussuunnitelmaoppaan luvussa arvopainotukset ja toiminta-ajatus Jääskeläinen (2003, 31) pohtii nykylukion sivistystehtävää. Tässä yhteydessä hän korostaa pitkän aikavälin kysymystä: millaiseksi lukion halutaan kehittyvän? Tämä tulevaisuusnäkökulma vaatii hänen mukaansa hyvää visionääristä johtajuutta. Kyse on taidosta nähdä kehitykslinjoja menneestä nykyisyyteen ja luoda niitä kauas tulevaisuuteen.

Taulukko 22. Oppivan organisaation piirteitä/tuntomerkkejä (Sarala et al, 1999; Helakorpi 2001; Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003 ja lukion opetussuunnitelmaopas 2003)

OPPIVA ORGANISAA-TIO: kuvaavia piirteitä/ tuntomerkkejä (Sarala et al. 1999, 53–55/ <i>Helakorpi, 2001, 52</i>)	TOIMINTAKULTTUURITEKSTI (Lukion opetussuunnitelman perusteet 2003, 3–4)	LUKION OPETUS-SUUNNITELMAOP-PAAN TEKSTI (2003, 33–35)
<i>Yhteinen visio</i>		Organisaationa oppiva
<i>Yhteinen näkemys toiminnan päämääristä</i>	Kaikki käytännöt rakennetaan tukemaan opetus- ja kasvatus-tavoitteiden saavuttamista.	Mitä ”oppiva organisaatio on käytännössä”? Tiedostetaan, mitä tehdään ja miksi tehdään.
<i>Keskittyminen avoimuuteen</i>	Avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa ja avoin maailmassa tapahtuville muutoksille	Yhteistyölle, vuorovaikutukselle ja maailmassa tapahtuville muutoksille avoin lukio
Toiminta ja työskentelytapojen muuttaminen/ <i>Toiminnan kriittinen itsearviointi</i> <i>Kyseenalaistaminen</i>	Tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin arviointi	Todellisen ja tavoitellun toimintakulttuurin vastavuus? Kasvatustavoitteissa asetettujen tavoitteiden toteutuminen?
Oppimisen yhteys muutokseen, muuttumiseen ja innovaatioon / <i>Keskittyminen ympäristön muutokseen ja oman organisaation reuna-ehtojen tarkasteluun</i>	Avoin maailmassa tapahtuville muutoksille Myös aihekokonaisuuk-sien tulee konkretisoitua toimintakulttuurissa	Oppiminen ilmenee muutoksina tiedoissa, taidoissa ja asenteissa.
Osallistaminen/ <i>Henkilöstön osallistaminen</i>	Opiskelijoiden osallisuus	
<i>Delegointi</i>		
Johtamistapa		Johtaminen toimintak:n osa
<i>Henkilöstön kehittäminen</i>		
Pohjan luonti uusille menettelytavoille, joita ei vielä ole		

Jääskeläinen sisällyttää visiointiin vastuunoton omasta työorganisaatiosta ja sitä ympäröivästä yhteiskunnasta. Lukion tehtävän kirkastamista auttaa mission ja vision kirjoittaminen. Missio kuvaa perustehtävää ja visio on yksi oppivan organisaation keskeinen tuntomerkki. Vision tulee luoda kehitysjännite

nykytilasta eteenpäin. Hyvä visio on yhtä aikaa arvosidonnainen, haasteellinen, realistinen, konkreettinen ja viestittävä. Jääskeläisen mukaan visio voi kuvata toimintaympäristöä, tulevaisuuden ulkoisia tavoitteita tai oman osaamisen painopisteitä ja siinä voidaan kuvata määriä, laatua ja tuloksia. Lyhyesti sanoen visiossa lukio ilmaisee tahtonsa omasta tulevaisuudestaan.

Monet (Sahlberg 1998 110–111) oppivan organisaation tutkijat näkevät oppivan organisaation muutosta ohjaavana visiona. Kehittämisessä korostetaan siis tulemistä (becoming) olemisen (being) sijasta. Koska tulevaisuuden yhteiskunta perustuu jatkuvan oppimisen ja erilaisten yhteisöjen idealle, koulujen tulisi profiloitua oppiviksi organisaatioiksi, jotta nuoret saisivat kokemuksia oppivasta yhteisöstä. Nikkasen ja Lyytisen (1996, 17; 2005, 130) mukaan oppiva koulu ei ole saavuttamaton tavoite. He korostavat, että oppivan organisaation merkitys ja oikeutus perustuu yhteisön jäsenten aiempaa parempiin mahdollisuuksiin oppia enemmän ja tehokkaammin sen ansiosta, että oppimisen esteitä pyritään poistamaan ja yhteisöllisen oppimisen edellytyksiä parantamaan. Kannustava ilmapiiri lisää mm. työenergiaa, työn iloa, innovatiivisuutta ja luovuutta sekä toiminta- ja vastuunottokykyä.

Lyytinen et al. (2005, 129–133) kiinnittävät voimaantumisen ja voimaantuttavan arvioinnin oppivan organisaation ajattelutapaan. Kun halutaan edistää yksilön ja yhteisön hyvinvointia voimaantuminen on yksi tärkeä näkökulma. Käsitteet voimaantuminen, valtautuminen, valtaistuminen, voimaantuttaminen ja valtauttaminen esiintyvät kirjallisuudessa synonyymeina. Voimaantumisen ydinkäsite sisäinen voimantunne (Siitonen 1999, 62) rakentuu kuudesta kategoriasta, jotka ovat vapaus, vastuu, arvostus, luottamus, konteksti, ilmapiiri ja myönteisyys. Näihin kaikkiin sisältyy edelleen joukko alakategorioita. Voimaantuminen (emt. 79–80) vaikuttaa katalyytin tavoin sitoutumiseen.

Lyytinen et al. (2005, 137–138) toteavat, että sisäisen voimantunteen osaluilla voi osin luonnehtia myös oppivan organisaation ominaispiirteitä. Kannustava ja rohkaiseva ilmapiiri vahvistaa ihmisten yhteenkuuluvuuden tunnetta ja avaa mahdollisuuksia uuden oppimiselle ja innovatiiviselle toiminnalle. Työyhteisön jäsen voi kokea taulukossa 23 ilmaistujen periaatteiden sisällöt, jos hän tuntee yhteisöllisen voiman, itsearvostuksen kohenemisen, työyhteisön myönteisen me-hengen sekä kokee olonsa turvalliseksi.

Taulukossa 23 on Stollin et al. (1996, 92–98) listaamia oppivan organisaation ominaispiirteitä, jotka edistävät Lyytisen et al. mukaan voimaantumista.

Oppivaan organisaatioon pessimistisemmin suhtautuvat Salo ja Kuittinen (1998, 214–223) tarkastelevat kouluorganisaation toimintaa poliittisen ja anarkistisen organisaatiomallin viitekehyksestä ja kiinnittävät huomiota organisaation eri tasoilla esiin nouseviin, oppimista hankaloittaviin ja ehkäiseviin tekijöihin kuten organisaation erityyppisiin löyhiin sidoksiin, sisäisiin ristiriitoihin, defensiivisiin rutineihin ja päätöksentekoon liittyvään irrationaalisuuteen. He pitävät oppivan organisaation toteuttamista kouluorganisaatiossa kompleksisena prosessina, koska muutoksen aikaan saaminen edellyttäisi perinteisen opettajakulttuurin muuttumista. He kuvaavat kouluorganisaat-

tion toimintaa kolmen eri areenan välisenä vuorovaikutusprosessina. Areenat ovat yksityinen areena, julkinen areena ja vuorovaikutusareena, joita ja joiden muutosta kuvio 22 esittää.

Taulukko 23. Oppivan organisaation ominaispiirteitä (Stoll, & Fink 1996, 92–98)

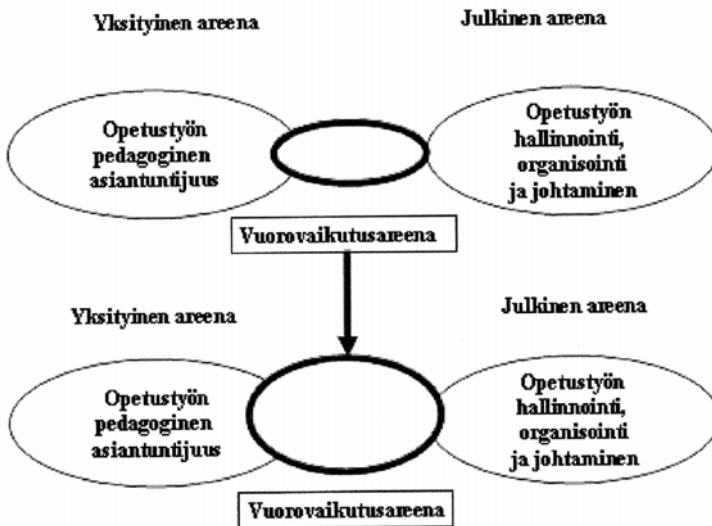
<i>PERIAATE</i>	<i>TUNNUSLAUSE</i>
Jaetut tavoitteet	<i>Tiedämme, mihin olemme menossa</i>
Vastuu menestymisestä	<i>Meidän täytyy onnistua!</i>
Kollegiaalisuus	<i>Me teemme tätä yhdessä!</i>
Jatkuva kehittyminen	<i>Pystymme vielä parempaan!</i>
Elinikäinen oppiminen	<i>Oppiminen on kaikkien asia.</i>
Riskin ottaminen	<i>Opimme kokeilemalla uutta!</i>
Tuki	<i>On aina joku, joka tarvitsee tukeamme!</i>
Molemmipuolinen kunnioitus	<i>Jokaisella on jotakin tarjottavaa muille!</i>
Avoimuus	<i>Mahdollisuus keskustella erilaisuudestamme.</i>
Juhliminen ja huumori	<i>On kiva olla yhdessä!</i>

Opetustyön hallitseman yksityisen areenan toiminta perustuu opettajien pedagogiseen asiantuntemukseen. Julkisella areenalla lähinnä rehtori hallinnoi, organisoii ja johtaa opetustyötä. Vuorovaikutusareena yhdistää löyhästi toisiinsa yksityisen ja julkisen areenan. Toisin sanoen vuorovaikutusareena on kahden muun kohtauspaikka, jolla toiminta kokonaisvaltaisesti koordinoidaan. Kouluorganisaatiolle ominaiset löyhät sidokset voidaan ymmärtää vuorovaikutusareenan vähäisen vaikutuksen avulla. Opettajat odottavat rehtorilta vahvaa, yksityisen areenan tarpeet huomioonottavaa johtajuutta julkisella areenalla, mutta hienotunteisuutta ja varovaisuutta yksityisen areenan toimintaan puuttumisessa (vrt. Berg 1995, 107/näkymätön sopimus; Huusko 1999, 149/koulun vuorovaikutuskulttuurinen malli).

Oppivan organisaation vision toteuttaminen edellyttää ensisijassa vuorovaikutusareenan laajenemista ja avautumista siten, että tällä areenalla voidaan avoimesti käsitellä ja kehittää myös pedagogiseen asiantuntijuuteen perustuvaa toimintaa. Oppivassa kouluorganisaatiossa vuorovaikutus- ja julkisella areenalla esiin nousevat tarpeet ja toiveet välittyvät yksityiselle areenalle, jonka toimijat ottavat ne huomioon opetustyössään. Visio oppivasta kouluorganisaatioista edellyttää, että opettajat sitoutuvat henkilökohtaisesti vuorovaikutusareenalla tapahtuvaan toimintaan ja siellä tehtyihin päätöksiin. Visio asettaa luonnollisesti vaatimuksia myös julkisella areenalla tapahtuvalle johtajuudelle.

Teoreettiset (Salo 2002, 58) katsaukset koulusta oppivana organisaationa antavat suhteellisen optimistisen kuvan kouluorganisaation kehittymisestä oppivaksi organisaatioksi, mutta empiiriset tutkimukset kouluorganisaation kapasiteetista tulla oppivaksi organisaatioksi osoittavat, että ylhäältäpäin ohjatut reformit harvoin johtavat todellisiin koulun ydinprosessia, opetusta kos-

keviin muutoksiin. Fullan (2005, 40–44) puolestaan toteaa, että oppivaan organisaatioon olennaisesti liittyvä systeemiajattelu ei ole auttanut ratkaisemaan organisaatioiden ongelmia eikä muuttanut niiden käytäntöjä. Hänen mukaansa systeemiajattelun käsite ja sen soveltaminen on ollut sekavaa. Myös Berg (1995, 15–16; 2003, 184–186) pitää oppivan organisaation käsitettä sisällöltään epätarkkana. Hän kiinnittää huomiota myös siihen, että traditionaalissa systeemiorientoituneessa kirjallisuudessa käsite oppiva organisaatio yhdistetään usein organisaation kykyyn vastata ympäröivän ympäristön markkinoiden vaatimuksiin. Koulun valmius toimia oppivan organisaationa idean mukaisesti riippuu Bergin mukaan koulun toimintavalmiudesta.



Kuvio 22. Kouluorganisaation muutos oppivaksi organisaatioksi. (Salo, & Kuittinen. 1998, 221)

Viittaus (Tella 2003, 34) lukiosta oppivana organisaationa liittyy myös (Dalin 1993, 19–21) oppivaan kouluun, jonka tyypillisiä piirteitä on orgaaninen käsitys koulusta ja sen muutoksesta. Oppivassa koulussa useimmat opettajat ja usein myös vanhemmat osallistuvat kehittämisprosessiin. Tätä kehittämisprosessia kuvaa se, että usein normit, arvot ja uskomukset sekä totut toimintamallit kyseenalaistetaan ja niitä muutetaan. Tässä mielessä muutos on kulttuurin muuttumista, jossa korostuu organisaation yksilöiden kyky oppia ja olla osana kollektiivisesti oppivaa yhteisöä.

Sahlberg (1998, 111) kirjoittaa, että koulun oppivaksi tuleminen edellyttää ainakin seuraavien periaatteiden toteutumista: yksittäisten opettajien on olta-

va oppijoita, oppimisen tulee tapahtua sekä yhteistoiminnallisesti että itsenäisesti ja oppiminen pitää vakiinnuttaa koulun keskeiseksi toiminnaksi. Ongelmana Sahlberg pitää sitä, että ei tiedetä, miten tämä käytännössä toteutetaan eli miten nämä periaatteet saadaan osaksi koulujen arkikäytäytymistä.

Maaliskuussa 2006 Michael Fullan käytti julkaisua Short Course⁸ kaksipäiväisen seminaarinsa materiaalina. Hän korosti, että on tärkeää, että kehittämistyössä ovat yhtä aikaa mukana valtion taso, alueellinen taso ja koulun/yhteisön taso. Kurssivihon (2006, 17) mukaan ei riitä, että yksilöt muuttuvat, myös organisaatiota ja järjestelmiä on kehitettävä paremmiksi yhtä aikaa. Kun yksilöitä ja järjestelmiä halutaan kehittää yhtä aikaa, ainoa ohje on, että oppimista on lisättävä toimintaympäristössä, niissä tilanteissa, joita halutaan muuttaa (2006, 17). Muutosta mahdollistavina tekijöinä Fullan painotti oppimiskulttuurien ja niihin liittyvien arviointikulttuurien kehittämistä.

”Oppimiskulttuurit tarkoittavat kokonaista suunnitelmien joukkoa, joka on suunniteltu niin, että ihmiset oppivat toinen toisiltaan (tietoulottuvuus) ja sitoutuvat kollektiivisesti parannuksiin (affektiivinen ulottuvuus).

Strategiat, joiden avulla opitaan muilta: Kehitetään koulujen oppimisyhteisöjä niin paikallisesti kuin alueellisestikin. Opitaan saman alueen toisilta kouluilta ja muilta saman tason toimijoilta (uudenlaisten valmiuksien luominen).”

Muutoksen johtamisen ja koulutusjärjestelmän kehittämisen kurssivihko,
2006, 14

Jotta lupaavat ideat erottuvat huonommista ja jotta opitun merkitys kasvaa, tarvitaan jatkuvaa arviointia. Arviointikulttuuriin kuuluvista muutosstrategioista annetaan esimerkkinä oppimiseen tähtäävä arviointi, johon kuuluu oppilaan oppimista koskevan tiedon kerääminen ja jäsentäminen sekä tältä pohjalta laadittavat, parannuksia tavoittelevat toimintasuunnitelmat. Neljäntenä elementtinä ovat vielä valmiudet keskustella vanhempien ja sidosryhmien kanssa oppilaiden suorituksista. Arviointikulttuuriin liittyvää asennetta kuvaa puolestaan seuraava Jim Collinsin lausuma (2002):

” ’loistavissa’ organisaatioissa sitoudutaan ’kohtaamaan tosiasiat kaunistelematta’ ja luodaan järjestelmällisen kyseenalaistamisen kulttuuri.”

Collins 2002, 15

Toimintakulttuuritekstiin kirjatun velvoitteen tarkoituksenmukaisuutta puoltaa esimerkiksi kolmivuotisen koulujen kulttuureja koskeneen Hay Group -ryhmän (2004) tutkijoiden suositus verrata koulun nykyisiä kulttuureja ideaa-

⁸ Materiaali on osa Learning to Lead Change: Building System Capacity Microsoftin Partners in Learning -hanketta.

likulttuureihin ja työskennellä erojen poistamiseksi (Fullan 2005, 60). Fullanin mukaan koulun kulttuurien muuttaminen vaatii uutta johtajuutta kaikilla koulujärjestelmän tasoilla. Lisäksi muutos vaatii erilaista oppimista kuin kouluissa on tähän asti ollut. Tavoitetta voidaan lähestyä osaamisen rakentamisella ammatillisessa oppivassa yhteisössä strategioiden avulla, jotka tekevät mahdolliseksi kyseenalaistaa ja muuttaa arvoja ja uskomuksia ja luoda uusia oppimisen muotoja.

Vaikka oppivan organisaation tai oppivan koulun käytännön toteuttamisessa ei ole edetty toivotulla tavalla, OECD (2001, 88–91) nimesi yhdeksi koulun uudistamisen skenaarioksi koulun kehittymisen oppivaksi organisaatioksi. Skenaariota pidetään kansainvälisesti tavoiteltavana, vaikkakin OECD:n selvitysten mukaan jäsenmaiden nykyiset käytännöt ovat vielä kaukana tavoitetilasta. Lukion opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstissä näkyvät nämä samat painotukset, joilla siis pyritään ohjaamaan lukioden toimintaa oppivan organisaation vision suunnassa. Kouluorganisaation tasolla lukion käytäntöjen uudistamisessa rehtori on avainasemassa.

Yhteenveto

Vastauksena tutkimuskysymykseen, mikä tehtävä toimintakulttuurikuvauksella on ohjauksen näkökulmasta ohjaustekstien ja niiden taustalla vaikuttavan kirjallisuusdiskurssin pohjalta, totean että perusteiden tekstin sisäisellä toimintatasolla on kaksi arviointiin liittyvää toimeksiantoa. Toinen koskee tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arviointia ja toinen tavoiteltavan toimintakulttuurin määrittelyä opetussuunnitelmassa. Johduspäätökseni on, että taustalla on ajattelu (mm. Ropo 1992, 109), että tavoitellun toimintakulttuurin kuvaaminen opetussuunnitelmassa ja toimeksianto arvioida tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä on keino tehdä näkyväksi arkityön keskeisiä käytäntöjä ja tältä pohjalta lähteä tietoisesti rakentamaan toimintakulttuuria ja sen käytänteitä lähtökohtana oppimisen mahdollistava konstruktivistinen oppimiskäsitys. Taustalla on ajattelu, että tässä prosessissa toimijat yhdessä keskustellen tunnistavat kehittämistarpeet ja etsivät yhdessä kehittämisratkaisuja ja samalla luovat yhteistä sosiaalista todellisuutta muodostavalla jaettuilla merkityksillä. Se tapahtuuko näin, riippuu sekä toimijoiden toimintavalmiudesta että rehtorista, jonka tulee huolehtia osallistumisrakenteista, ajasta ja tavoitteiden mukaisista sisällöistä.

Kehittämisen ja arvioinnin näkökulmasta toimintakulttuurikuvauksella on kaksi funktiota. Ensiksikin parhaimmillaan se antaa suunnan ja kriteereitä kehittää ja arvioida arkityötä ja tältä pohjalta kehittää lukiota kohti ulkoraajoja eli tavoitteiden mukaista opiskelu- ja työympäristöä. Tässä mielessä kuvaus on suunnitelma, johon on yhteisen keskustelun pohjalta kirjattu keskeiset tavoitteet ja käytännöt tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiseksi kuvaus on myös

väline arvioida, onko toiminta oikeansuuntaista ja -sisältöistä. Määräys kuvata tavoiteltu toimintakulttuuri linkittyy siis lukion itsearviointiin ja sitä kautta koulun jatkuvaan kehittämiseen.

Edellä osoitin, että toimintakulttuuriteksti ja sitä avaava opetussuunnitelmaoppaan teksti sisältävät oppivan organisaation piirteitä. Ajankohtaisina arvokannanottoina toimintakulttuuriin sisältyvät aihekokonaisuudet tarjoavat mahdollisuuden reagoida myös niihin toimintaympäristön muutoksiin, joita ei ole osattu ennakoida opetussuunnitelmaa ja toimintakulttuurikuvausta laadittaessa, joten myös itse kuvausta on arvioitava.

Rehtori on avainasemassa myös suhteessa oppivan organisaation vision toteuttamiseen ja oppimisyhteisön kehittämiseen. Rehtorin tärkeä tehtävä on huolehtia vision kehittämisestä ja sen artikuloinnista kertomalla, miten toimitaan vision suunnassa. Hänen tehtävänsä on myös luoda edellytyksiä yhteisöllisen oppimisen prosesseille sekä huolehtia osallistumisen rakenteista, foorumista. Tarkastelen seuraavassa luvussa mm. rehtorin tehtävää suhteessa oppivan yhteisön kehittämiseen. Opettajilta vision toteuttaminen edellyttää sitoutumista sekä foorumilla tapahtuvaan toimintaan että siellä tehtyihin päätöksiin. Vision toteutuminen edellyttää myös uudenlaista virkaehtosopimusta.

6 Toimintakulttuurikuvaus suhteessa vapaatilan valloittamiseen

Tämä luku liittyy taulukon 1 soluun IV. Tarkastelen aluksi kirjallisuusdiskurssin valossa lukion johtamista ja johtajuutta suhteessa ohjausteksteissä asetettuihin tavoitteisiin luoda edellytyksiä, jotta opetus–opiskelu–oppimisprosessi on ohjausteksteissä annettujen tavoitteiden suuntainen ja jotta koko kouluyhteisö kehittää lukiota opiskeluympäristönä pitämällä huolta turvallisesta, avoimesta ja myönteisestä ilmapiiristä. Toisin sanoen kiinnostuksen kohteena ovat johtamiskäytänteet, joiden avulla rehtori johtaa yhteisöään kohti opiskeluympäristön tavoitetilaa.

Seuraavaksi valotan lukion kehittämiseen liittyvää laatuajattelua ja koulutusorganisaation prosessitodellisuutta ja luon näin perustaa vastata ensimmäiseen tutkimuskysymykseen. Tämän jälkeen esittelen valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysitulokseen pohjautuvat lukion keskeiset prosessit ja avaan niitä koordinoivaa rehtorin omistamaa prosessia, jotta saan aineksia kiinnittää toimintakulttuurikuvauksen osaksi lukion toimintajärjestelmää (johtamisnäkökulmasta), ja vastaan tältä pohjalta toiseen tutkimuskysymykseen.

6.1 Tutkimuskysymykset

1. Mitä toimintakulttuurikuvaus sisältää lukion toimintojen kokonaisuuden näkökulmasta?
2. Miten toimintakulttuurikuvaus jäsentyy osana lukion toimintajärjestelmää johtamisnäkökulmasta?

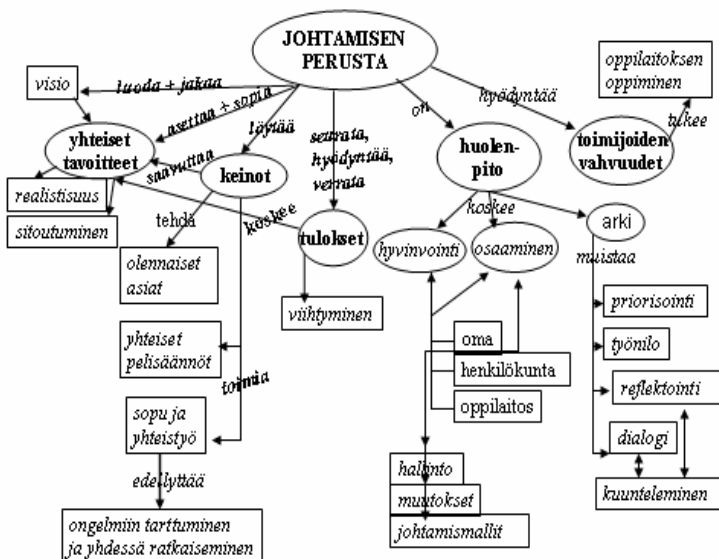
6.2 Lukion johtaminen ja johtajuus

6.2.1 Johtamisen perusta

Rehtorin (Hämäläinen 2004, 16–23) tapa toimia säteilee kaikkeen toimintaan, mikä näkyy, kun rehtori on ollut talossa pitkään ja myös kun rehtori vaihtuu. Rehtorit toimivat eri tavoin, eikä voida sanoa, mitä ns. hyvä johtajuus on, sillä ei ole näyttöä siitä, että jokin toimintatapa olisi parempi esimerkiksi oppimistulosten näkökulmasta. Kuitenkin ollaan yksimielisiä siitä, että eri tavoin toimivat ja luonteeltaan erilaiset rehtorit voivat olla hyviä. Vaikka kouluissa usein vierastetaan liike-elämästä tuotuja oppeja, ne ovat opettaneet asettamaan tavoitteita, suunnittelemaan työtä, laatimaan budjettejia, huolehtimaan henkilöstön täydennyskoulutuksesta sekä pohtimaan, mikä on olennaista.

Hämäläinen kirjoittaa, että mikään johtamisteoria ei ole saavuttanut laajaa kannatusta tai pitkäaikaista hyväksymistä. Kuitenkin on pysyviäkin näkemyksiä siitä, mihin johtajuutta tarvitaan. Näiden pohjalta hän listaa seitsemän asiaa, jotka muodostavat johtamisen perustan. Nämä ovat oppilaitoksen tavoitteiden asettaminen, keinot tavoitteiden saavuttamiseksi, tulosten saavuttamisen seuraaminen, omasta työkyvystä huolehtiminen, henkilökunnasta huolehtiminen, parhaiden puolten esille saanti ja päivittäisten asioiden ratkaiseminen.

Olen kirjannut edellä luetellut asiat kuvion 23 käsitekarttaan ja avannut niitä olennaisin osin Hämäläisen artikkelin pohjalta. Kartta on mielestäni uskollinen artikkelissa esitetyille asioille, vaikka olenkin käsitekartatekniikan vuoksi tehnyt karttaan ylä- ja välikäsitteitä.



Kuvio 23. Johtamisen perusta käsitekarttana (Hämäläistä 2004, 16–23 mukaillen)

Käsitekartan pohjalta voi lukea, että rehtori luo ja jakaa yhdessä yhteisönsä kanssa vision sekä sopii ja asettaa yhdessä yhteisönsä kanssa yhteiset tavoitteet, joiden avulla visio tai yhteinen unelma pyritään saavuttamaan. Tavoitteiden tulee olla realistisia ja niihin tulisi sitoutua. Toiseksi pitää löytää keinot, joilla tavoitteet toteutetaan. Tässä rehtorin on huolehdittava siitä, että tehdään perustehtävän näkökulmasta olennaisia asioita, noudatetaan yhdessä soveltuvia pelisääntöjä ja työskennellään sopuisassa yhteistyössä. Sopuisuus

tarkoittaa sitä, että ehkäistään ristiriitojen paisuminen hallitsemattomiksi tarttumalla niihin ja ratkaisemalla ne yhdessä. Rehtorin on tehtävä omat päivittäisten ongelmien ratkaisunsa siten, että ne tukevat tavoitteiden saavuttamista. Kolmanneksi rehtorin on seurattava, hyödynnettävä ja vertaillava oppimistuloksia sekä opettajien ja opiskelijoiden viihtymiseen liittyvien kyselyjen tuloksia.

Neljäs alue liittyy erilaiseen tukeen ja huolenpitoon, joka jakautuu hyvinvointiin, osaamiseen ja arkityön järjestelyihin. Henkilökunnan hyvinvoinnista ja täydennyskoulutuksesta huolehtimisen lisäksi rehtorin on tärkeää huolehtia omasta jaksamisestaan sekä osaamisensa täydentämisestä ja päivittämisestä. Ei riitä, että rehtori pysyy ajan tasalla hallintoasioissa, vaan tärkeää on ymmärtää myös yhteiskunnan muutoksia ja olla selvillä erilaisista johtamismalleista.

Kuvasin karttaan myös oppilaitoksen oppimiseen ja kehittämiseen liittyvän osion, johon liittyvistä arjen käytännöistä Hämäläinen esittää esimerkkejä. Nämä ovat mm. toimijoiden parhaiden puolten esille nostaminen eli toisin ilmaistuna yhteisön erilaisten vahvuuksien tietoinen hyödyntäminen sekä avoin suhtautuminen uusiin hyviin ideoihin ja suunnitelmiin. Johtajan pitäisi olla energiaa tuova eikä vievä, huolehtia yhteisön jaksamisesta priorisoimalla tehtäviä sekä huolehtimalla työnilosta. Yhdessä oppimisen mahdollistamiseksi olisi varattava aikaa reflektointiin, jolla Hämäläinen tarkoittaa oman työskentelyn katsomista ikään kuin ulkoapäin. Toistuvasti samankaltaisia konfliktilanteita/vaikeuksia kohtaavan rehtorin tulisi miettiä, mikä itsessä aktivoi toisen käyttäytymään tietyllä tavalla. Lisäksi rehtorille on apua suurista korvista eli kuuntelutaidosta. Lyhyesti sanottuna johtajan on voitettava oma asemansa toisaalta asiantuntemuksensa, toisaalta muita kunnioittavan ja kuuntelevan työskentelytavan avulla.

Hämäläisen johtamisen perustassa näyttää olevan samoja elementtejä kuin kolmannessa luvussa esillä olleessa Stålhammarin (1994) viiden johtamistason mallissa. Molemmat korostavat tavoitesuuntautuneisuutta ja huolenpitoa osaamisen kehittämisestä ja ilmapiiristä tavoitteena parempi oppiminen. Hämäläisen johtamisperustassa korostuu lisäksi strateginen johtaminen.

Hämäläisen artikkeliin pohjautuvassa johtamisen perustaa esittävässä kuviossa 23 näkyvät mielestäni hyvin sekä rationaalinen että tunteenomainen osa (Juuti 1999, 155). Rationaalisuutta edustavat yhdessä asetutut tavoitteet, suunnasta ja keinoista sopiminen sekä tulosten seuranta ja hyödyntäminen. Tunteenomaista puolta edustaa sovusta ja viihtymisestä huolehtiminen, toimijoiden vahvuuksien hyödyntäminen, kuunteleminen ja asioiden priorisointi, mikä edistää hyvinvointia ja tukee jaksamista.

6.2.2 Johtamisen alueita

Neljän kehyksen malli

Neljän kehyksen mallissa organisaation johtamista tarkastellaan rakenteellisesta, inhimillisestä, poliittisesta ja symbolisesta kehyksestä, joista jokaisella on oma todellisuuskuvansa. Malli (Bolman, & Deal 1997, 15) on pelkistettynä taulukossa 24. Johtaja voi tulla vedetyksi mukaan yhteen tai kahteen kehykseen, jotka tuntuvat selkeiltä, mutta hylkiä toisia, jotka voivat tuntua hämmäntäviltiltä. Jotta johtaja kykenee hyödyntämään kaikkia neljää, hänen on syvennettävä ymmärrystään organisaatiosta. Kirjoittajat viittaavat Galileoon, jonka ymmärrys syveni ja kuva taivaasta alkoi tarkentua, kun hän lisäsi kaukoputkeensa linsskejä. Samoin menestyvät johtajat muokkaavat kehystään siihen asti, kun ymmärtävät käsillä olevan tilanteen.

Taulukko 24. Neljän kehyksen malli (Bolman, & Deal 1997,15)

	<i>Rakenteellinen</i>	<i>Inhimilliset resurssit</i>	<i>Poliittinen</i>	<i>Symbolinen</i>
<i>Organisaation metafora</i>	Tehdas tai kone	Perhe	Viidakko	Karnevaali temppleri teatteri
<i>Keskeiset käsitteet</i>	Säännöt, roolit, tavoitteet, tek- nologia, ympäristö	Tarpeet, taidot, suhteet	Valta, konflikti, kilpailu, organisaatio- politiikka	Kulttuuri, merkitykset, metaforat, rituaalit, se- remoniat, tarinat, sankarit
<i>Johtajuuden mielikuva</i>	Sosiaalinen arkkitehtuuri	Valtauttaminen	Asianajo	Inspiraatio
<i>Johtajuuden perusaaste</i>	Sopeuttaa rakenne tehtävään, teknologiaan, ympäristöön	Yhdistää organisaation ja ihmisten tarpeet	Kehittää asia- lista ja vallan perusta	Luoda uskoa, kauneutta ja tarkoitusta

Monikehysinen (emt. 16–17) ajattelu vaatii siirtymistä ohuen ja mekaanisen ajattelun taakse. Kirjoittajat esittävät kaksi toisistaan poikkeavaa lähestymistapaa suhteessa hallintoon ja johtajuuteen. Rationaalis-tekninen lähestymistapa painottaa varmuutta ja kontrollia. Nämä managerit ovat mekaanikkoja, joilla on kyky raamittaa toiminta uudelleen, ilmaista valinnan ja vallan tunnetta sekä kehittää uniikkeja vaihtoehtoja ja uusia ideoita siitä, mitä heidän

organisaationsa tarvitsee. He sopeutuvat ympärillään oleviin ihmisiin ja tapahtumiin, eivät yleensä pelästy organisaatioissa ilmenevää järjettömyyttä ja oppivat ennakoimaan organisaatioelämän turbulentteja muutoksia ja käänteitä.

Toinen taiteellinen lähestymistapa tarjoaa tunnetta, vivahteita ja monimerkityksisyyttä. Artisti raamittaa maailman uudelleen siten, että toiset voivat nähdä uusia mahdollisuuksia. Modernit organisaatiot turvautuvat liian paljon koneisiin ja liian vähän taiteeseen etsiessään laatua, sitoutumista ja luovuutta. Taide ei korvaa koneita, mutta tehostaa niitä. Taiteelliset managerit ja johtajat auttavat seuraajia näkemään todellisuuden taakse tavoilla, jotka vapauttavat hyödyntämätöntä energiaa ja parantavat kollektiivista suoritusta. Johtaja artistina luottaa mielikuviiin yhtä hyvin kuin muistiinpanoihin, runouteen yhtä hyvin kuin menettelytapoihin, pohdiskeluun yhtä hyvin kuin käsiyihin ja uudelleen raamittamiseen yhtä hyvin kuin korjaamiseen.

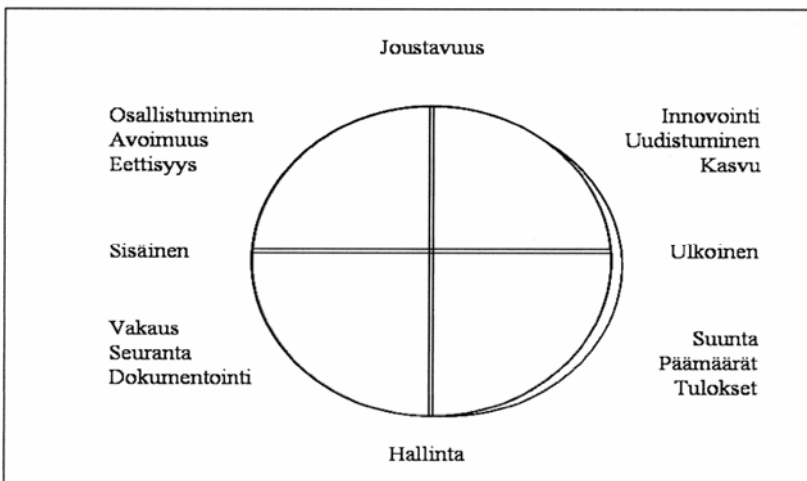
Taulukkoon 25 on tiivistetty edellä kuvatut kaksi lähestymistapaa. Ensimmäisessä sarakkeessa on kuvattu, kuinka manageri ajattelee ja toisessa, miten hän voisi ajatella:

Taulukko 25. Manageriajattelun laajentaminen (Bolman, & Deal 1997, 16)

<i>Kuinka manageri ajattelee?</i>	<i>Kuinka manageri voisi ajatella?</i>
Heillä on usein rajallinen näkemys organisaatiosta. Esimerkiksi he tulkitsevat, että lähes kaikki ongelmat johtuvat ihmisten vioista tai virheistä. Riippumatta ongelman lähteestä managerit usein valitsevat rationaalisen ja rakenteellisen ratkaisun: tosiasiat, logiikan tai uudelleen organisoinnin. Managerit arvostavat usein varmuutta, rationaalisuutta ja kontrollia, koska pelkäävät epäselvyyttä, ristiriitoja ja virran mukana menemistä. Johtajat luottavat yhteen oikeaan tapaan ja ovat sitten yllättyneitä, kun syntyy vastustusta.	He tarvitsevat holistisen kehyksen, joka rohkaisee tutkimaan merkittäviä asioita: ihmisiä, valtaa, rakennetta ja symboleita. He tarvitsevat paletin, joka tarjoaa vaihtoehtojen jonon: hyvän kaupan yhtä hyvin kuin harjoituksen, ylistämisen yhtä hyvin kuin uudelleen organisoinnin. Heidän tarvitsee kehittää luovuutta, riskinottoa ja leikkisyyttä, kun vastaavat elämän valintoihin ja paradokseihin tai kun fokusoivat yhtä paljon oikean löytämiseen kuin oikeaan vastaukseen löytääkseen merkityksiä ja uskoa sekaannuksen ja hämmennyksen keskellä. Johtajat tarvitsevat kärsivällisyyttä, järkkymätöntä sitoutumista periaatteisiin yhdistyneenä joustavuuteen ymmärtää tapahtumia ja vastata niihin.

Tuloksellisen johtamisen toimintamallit

Johtamistyön laatua (Ropo, Eriksson, Sauer, Lehtimäki, Keso, Pietiläinen ja Koivunen 2005, 24) voi parantaa hyväksymällä kilpailevia arvoja. Viime vuosikymmeninä vaihtuvien johtamishanteiden lähtökohtana on ollut joko tai -ajattelu, mikä tarkoittaa yhden ideaalin sekä siihen liittyvien tavoitteiden ja käytäntöjen hyödyntämistä kerrallaan. Samalla suljetaan silmät siltä, että maailma on täynnä ristiriitoja, kilpailevia arvoja ja tavoitteita. Kirjoittajat painottavatkin, että uusin johtamiskirjallisuus lähtee siitä, että elämme sekä että -maailmassa. Tätä ristiriitaisten arvojen maailmaa (emt. 25–26) he havainnollistavat Quinnan ja hänen tutkimusryhmänsä (1996; 2003, 11–25) esittelemän kilpailevien arvojen mallin avulla. Ropo et al. painottavat, että malli auttaa lisäksi tunnistamaan johtamisesta useita asioita.



Kuvio 24. Robert Quinn (1996; 2003,12): Kilpailevat arvot johtamisessa (Rovon et al. mukaan 2005, 25)

Kuviossa 24 ristiriitaisuudet esitetään kahdella ulottuvuudella, joita ovat hallinta ja joustavuus sekä sisäinen ja ulkoinen toiminta.

Kuvion (emt. 24) ulottuvuuksilla havainnollistetaan johtamistyön taustalla olevien ristiriitaisten arvojen vaikutusta päämäärien asetteluu. Samanaikaisesti kun johtamistyön hallintaulottuvuudella tavoitellaan järjestystä ja hallintaa esimerkiksi suunnittelun ja keskittämisen keinoin, toimintaympäristön muutokset vaativat joustavuutta, eriyttämistä ja hajauttamista. Ristiriitaisuus tulee näkyviin myös johtamistyön toisella ulottuvuudella, jossa organisaation

sisäinen toiminta edellyttää vahvaa systeemin ylläpitoa, mutta samaan aikaan pitää kiinnittää huomiota ulkoisiin asioihin ja ottaa ne huomioon.

Ulottuvuuksien väliin muodostuu neljä erilaista toimintamallia. Ulkoisen ja hallinnan välimaastoon asettuvan *päämäärähakuisen* toimintamallin tunnusmerkkinä on suunnan näyttäminen, päämäärien asettaminen ja tulokset. Hallinnan ja sisäisen toiminnan välimaastoon sijoittuvaa sisäisiin *prosesseihin keskittyvää* toimintamallia kuvaa asioiden dokumentointi ja seuranta, vakauden aikaansaaminen, rutiinien luominen ja selkeät vastuut sekä huomion keskittäminen toiminnan järjeistämiseen ja tehokkuuteen. Sisäisen toiminnan ja joustavuuden väliin sijoittuvaa *henkilöstöjohtamiseen* keskittyvää toimintamallia leimaa osallistumismahdollisuuksien luominen, avoimuuden tukeminen, sitouttaminen ja eettisten toimintaperiaatteiden selkeyttäminen sekä henkilöstön osaamisen ja hyvinvoinnin kehittäminen. Joustavuuden ja ulkoisen toiminnan tarkkailun väliin asettuva *organisaation uudistamista tavoitteleva* toimintamalli keskittyy kasvun ja innovatiivisuuden edistämiseen sekä toiminnan uudistumisen varmistamiseen sekä organisaation aseman/paikan säilyttämiseen toimintaympäristössä.

Malli (emt. 26) tuo esille myös yksilöiden ja organisaatioiden historiallisuuden, siis aikaan ja paikkaan sitoutuneisuuden. Se sisältää myös ajatuksen, että tuloksellisessa johtamistyössä toimitaan kaikkien neljän ulottuvuuden mukaan.

Myös Hämäläinen et al. (2002, 108–110) hyödyntävät Quinnin mallia kuvatessaan rehtorin rajapintaroolia, mikä tarkoittaa, että koulun sisäisen ja ulkoisen maailman rajapinnalla toimivan rehtorin on tunnettava kumpikin maailma. He nostavat mallin avulla näkyviin oppilaitoksen johtamisen neljä kohdealuetta, joita he kuvaavat ilmauksilla ihmissuhteet, ulkoiset suhteet sekä sisäiset prosessit ja tulokset. He toteavat mm., että 1990-luvulla lisätyn koulun autonomian myötä rehtorin liikkumavara kasvoi, mutta samalla myös ulkoinen tulosvastuu lisääntyi. Heidän mukaansa rehtorin ongelmana on olla lähes täydellinen kaikilla alueilla, mistä helposti seuraa riittämättömyyden tunne ja vaara, että rehtori alkaa toimia vain joillain, vahvaksi tuntemillaan alueilla. Hämäläinen et al. vertaavat nelikenttään asemoitua rehtoria tienhaarassa seisokaan, jota ahdistavat toistensa kanssa kilpailevat haasteet ja arvostukset. Rehtorin työn perusolottuvuudet ovat ristiriitaiset, kun on huolehdittava yhtä aikaa vakaudesta ja muutoskyvystä sekä kontrollista ja joustavuudesta.

Koulun toiminnan kriittiset alueet ja johtajuus

Koulut (Portin et al. 2003, 7) ovat kompleksisia organisaatioita, eikä johtajuuden haasteita voi asettaa mihinkään muotteihin, vähiten yhteen muottiin. Portinin et al. tutkimusprojekti osoitti mm., että samantyyppisiä kouluja voi johtaa eri tavoin hyvin ja että koulut eivät tarvitse samanlaisia rehtoreita ja että rehtorien toimintamahdollisuudet vaihtelevat alueittain. Mutta kuitenkin

kaikenlaisissa kouluissa (emt. 18–24) tarvitaan johtajuutta seitsemällä kriittisellä toiminnan alueella. Taulukkoon 26 on koottu kriittiset alueet ja luonnehdittu lyhyesti niihin liittyvää toimintaa.

Taulukko 26. Koulun toiminnan kriittiset alueet ja toiminta (Portin et al. 2003, 18 mukailen ja vapaasti suomentaen)

<i>Kriittinen toiminnan alue</i>	<i>Toiminta</i>
1. Opetukseen liittyvä johtajuus (instructional)	Opetuksen laadun varmistaminen, opetusjärjestelyjen suunnittelu, opetussuunnitelmaan liittyvä valvonta ja ohjaus sekä opetustulosten seuranta.
2. Kulttuurinen johtajuus	Symbolisista resursseista huolehtiminen, esim. traditiot, ilmapiiri ja historia.
3. Manageriaalinen johtajuus	Hallinnosta huolehtiminen, esim. budjetti, lukujärjestys, turvallisuus, liikenne, välineet ja laitteistot.
4. Inhimillisiin resursseihin liittyvä johtajuus	Rekrytointi, perehdytys ja mentorointi ja hallinnointi; johtajuuskyvyn kehittäminen ja ammatillisuuden kehittäminen.
5. Strateginen johtajuus	Vision, mission, tavoitteiden ja keinojen kehittäminen, jotta tavoitteet saavutetaan.
6. Ulospäin suuntautuvien suhteiden kehittämiseen liittyvä johtajuus	Koulun edustaminen kunnassa, pääoman kehittäminen, yleiset suhteet, ulkoa tulevien intressien puskurointi ja välittäminen sekä koulun intressien puolustaminen.
7. Mikropoliittinen johtajuus	Sisäisten intressien puskurointi ja välittäminen, resurssien maksimointi (rahoitus ja ihmiset).

Ensimmäinen alueista on opetukseen liittyvä johtajuus, johon sisältyy opetussuunnitelman toimeenpanon ohjaus ja toteutumisen seuranta mukaan lukien ammatillisuuden kehittäminen sekä opetuksen laadun varmistaminen. Toinen alue on kulttuurinen johtajuus, jolla luodaan yhteisöllisyyttä, tehdään arvoja näkyväksi ja vaalitaan perinteitä sekä luodaan hyvää ilmapiiriä. Kolmas on manageriaalisen johtajuuden alue, johon liittyy kaikki operatiivinen johtaminen sekä talouden hoitoon liittyvät asiat.

Neljäs alue kytkeytyy inhimillisiin resursseihin kuten rekrytointiin ja ammattitaidon ylläpitoon sekä uusien opettajien perehdyttämiseen. Toisin sanoen se koskee hyvän opetuksen ja kasvatuksen edellytysten luomista, mikä tarkoittaa mm. yhteistyön ja yhteistoiminnallisuuden tukemista. Viides kriittinen alue on strateginen johtajuus, johon liittyy vision rakentaminen ja mission kirkastaminen ja tavoitteista sopiminen sekä niiden esillä pitäminen keskustelemalla niistä henkilökunnan kanssa ja päivittämällä niitä tarvittaessa. Kuudes ja seitsemäs johtajuuden kriittinen alue ovat saaneet yleensä vähem-

män huomiota. Kuudes koskee johtajuuden laajenemista ulospäin tavoitteena kirkastaa koulun imagoa, markkinoida koulua ja hankkia sille kumppaneita ja rahoitusta esimerkiksi yritysmaailmasta ja yhdistyksistä. Seitsemäs kriittinen toiminnan alue on mikropolitiittinen johtajuus, joka on olennaisen tärkeä. Tutkijat kertovat tarkoittavansa mikropolitiikalla organisaation kontekstissa olevien yksilöiden ja ryhmien käyttämiä strategioita, joilla he ajavat omia valta- ja vaikuttamispyrkimyksiään. Esimerkiksi kun koulun toimijat keplottelevat resursseilla ja pyrkivät vaihtamaan koulun ohjelmaa tai yrittävät muuttaa vastuusuhteita, on kyse mikropolitiikasta.

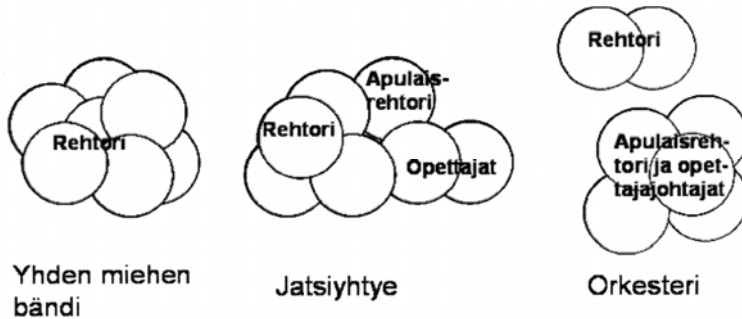
Rehtoreiden (emt. 25) vastuulla on varmistaa, että johtajuus tapahtuu kaikilla seitsemällä kriittisellä alueella, mutta heidän ei tarvitse toteuttaa kaikkea itse. Tutkijat painottavat, että on tärkeää tehdä ero ensiksikin asemaan perustuvien johtajien ja *de facto* -johtajien välillä sekä johtajien ja johtajuuden välillä. Esimerkkinä asemaan perustuvista johtajista he mainitsevat mm. rehtorin, apulaisrehtorit ja osastojen johtajat ja muut mahdolliset, joilla on aseman suoma valtuutus.

He toteavat, että kaikissa kouluissa on näiden virallisten johtajien lisäksi *de facto* -johtajia, jotka asemastaan riippumatta auttavat koulua tunnistamaan oppilaiden oppimista häiritseviä asioita, luovat osallistuvaa ympäristöä ja auttavat hankkimaan resursseja, joiden avulla voidaan tarkoituksenmukaisesti muuttua ja uudistua. Toisaalta saattaa olla myös *de facto* -johtajia, jotka sabotoivat kaikkea muutosta toimimalla uudistuksia vastaan. Kaiken kaikkiaan *johtajat* ovat niitä, joilla on valtaa ja vaikutusta suhteessa koulun toiminnan suuntaan. *Johtajuus* on puolestaan (opiskelu- ja työ)ympäristössä olevaa distributiivista kyvykkyyttä. Se auttaa pitämään yllä muutosta, joka tukee oppimista, parantaa opetusta, lisää osallisuutta päätöksentekoon ja suuntaa resursseja kohti koulun visiota ja perustehtävää. Merkille pantavaa on, että tutkijat määrittelevät johtajuus-käsitteen kehittämisenäkökulmasta käsin.

Tutkijat havainnollistavat johtajien ja johtajuuden vaihtelua kolmella mallilla, joita kuvio 25 esittää. Ensimmäinen malli kuvaa, miten johtajuus joissakin kouluissa keskittyy kaikkien seitsemän alueen osalta rehtorin ympärille. Tätä mallia tutkijat nimittävät yhden miehen bändiksi, jossa rehtori huolehtii sanoista ja sävelestä bassosta yläsäveliin. Toinen variaatio on jatsiyhtymämalli, jossa on jo enemmän distributiivista johtajuutta, sillä rehtori rohkaisee ”johtajuutta” soittamalla itse perussävelmää ja motivoi yhtyeen jäseniä improvisoimaan teemaa. Toisin sanoen johtaja keskittyy joillekin avainalueille, esimerkiksi strategisen, ulkosuhteiden ja kulttuurin alueelle, ja delegoi vastuuta muilta osin apulaisrehtoreille ja opettajille. Kolmas malli on orkesterinjohtajamalli, jossa johtajuus on levinnyt kaikille seitsemälle alueelle. Tässä mallissa rehtori ei soita itse mitään instrumenttia, vaan varmistaa, että kaikki alueet toimivat harmonisesti ja työskentelevät yhteen. Johtaja on eräänlainen ylivalvoja, joka suuntautuu strategiseen johtamiseen, ulkosuhteiden hoitoon ja delegoi ”rehtorin” vastuun osastopäälliköille ja koulun alayksiköille.

Vaikka Suomen lukioiden johto on ohuempi kuin amerikkalaisten ja vaikka tämän johtajuuden symbolisen jakaantumismallin kriittiset alueet ovatkin

osittain päällekkäisiä, olen käyttänyt mallia luokitusvälineenä, kun olen analysoinut lukioiden toimintakulttuurikuvauksia johtajuusnäkökulmasta. Olen suomentanut Portin et al. käyttämän ilmaisun *Instructional Leadership opetukseen liittyväksi johtajuudeksi*. Liitän siihen opetusjärjestelyjen ja opetus-suunnitelman lisäksi kaiken opetus-opiskelu- ja oppimisprosessiin liittyvän pedagogisen johtajuuden.



Kuvio 25. Johtajuuden kolme mallia (Portin et al. 2003, 26–27)

Opetukseen liittyvä johtajuuden alue linkittyy eduskunnan sivistysvaliokunnan vuonna 2001 päättämään painotukseen (Markkula 2003, 5), joka koskee pedagogista johtajuutta ja työkalutuuia koulun inspiroivan ilmapiirin ensimmäisenä menestystekijänä. Valiokunta on kiinnittänyt huomiota rehtorin tehtävään kehittää työprosesseja, johtaa muutoksia ja tukea ja kehittää opettajien tiimityöskentelyä. Viimeksi mainittu liittyy johtajuusmallin neljännelle kriittiselle johtajuusalueelle eli inhimillisiin resursseihin liittyvään johtajuuteen ja menee osittain limittäin pedagogisen johtajuusalueen kanssa.

Oletan, että lukion kehittäminen opiskeluympäristönä oppimisen ja osallisuuden mahdollistavaksi ja vuorovaikutteisuutta tukevaksi vaatii edellä kuvattunlaista distributiivista kyvykkyyttä sekä jakaa johtajuutta hyödyntämällä toimijoiden parhaat puolet ja suhtautumalla uusiin ideoihin ja suunnitelmiin avoimesti. Käytännössä tämä edellyttää, että opettajilla on sekä valmius että mahdollisuus ottaa vastuuta laaja-alaisen opettaja-ammattillisuuden tietope-rustan mukaisesti oman opetustyön ohella yhteisestä työskentelystä.

Neljän kehyksen mallissa, tuloksellisen johtamisen toimintamallissa ja Portinin et al. mallissa on yhteisenä piirteenä se, että rehtorin on otettava yhtä aikaa huomioon useita toiminnan alueita, osattava katsoa yhtä aikaa sekä kauas ja lähelle, seurata sisäisen ja ulkoisen toimintatason tilaa ja kehitystä, pitää yllä vakautta, osattava tarttua muutosta vaativiin asioihin ja huolehdittava omasta ja henkilöstön osaamisen ylläpidosta. Koska Portinin et al. mallissa on selkeästi esillä koulun ydinprosessiin opetuksen liittyvä alue ja mal-

liin sisältyy ajatus johtajuudesta distributiivisena kyvykkyytenä, olen hyödyntänyt mallia analysoidessani toimintakulttuurikuvauksia ja niitä taustoitettavaa haastattelulla keräämääni aineistoa.

6.2.3 Professionaalisen oppivan yhteisön kehittäminen

Toimintakulttuuria koskevien ohjaustekstien analyysin tulos osoitti, että luki-on arkityön tulisi rakentua oppivan organisaation tai yhteisön idealle. Oppivaa (Sarala et al. 1999, 53–56) organisaatiota koskevat määritelmät korostavat oppimisen yhteyttä muutokseen, osallistumista, toiminta- ja työskentelytavan muuttamista, delegointia, mikä vaatii myös uudenlaista tapaa johtaa. Verbiest (2004, 2) määrittelee professionaalisen oppimisyhteisön mm. yhteisöksi, jossa opettajat ja hallintoväki jatkuvasti reflektovat ja jakavat oppimisesta ja sitten toimivat oppimallaan tavalla. Kyse on siis yhteisöistä, jotka jatkuvasti kyseenalaistavat ja parantavat toimintojaan. Edellisessä luvussa esillä ollut Helakorven (2001, 52) näkemys oppivasta organisaatiosta vastaa Verbiestin luonnehdintaa professionaalista oppivasta yhteisöstä.

Professionaalista (Verbiest 2004, 2) oppivaa yhteisöä yhdistää kolme asiaa: ensinnäkin koulun kulttuurissa korostuu asiakaslähtöinen ja tietoon perustuva ammatillisuus. Toiseksi koulussa opitaan kysymällä ja refleктоimalla ja kolmanneksi yhteisö ilmaisee positiivista keskinäistä riippuvuutta (personal connection between people). Verbiest listaa mm. seuraavia esimerkkejä tavoista, joilla rehtorit voivat kehittää yhteisöstään professionaalisia oppimisyhteisöjä:

1. luottamuksen osoittaminen kutsumalla henkilökunta mukaan koulun päätöksentekoprosesseihin;
2. työskenteleminen oppilaiden ja opettajien oppimisen tärkeyttä painottavan vision pohjalta;
3. osallistumisrakenteiden rakentaminen sekä ajan ja tilan järjestäminen, jotta yhteisön jäsenet voivat tavata toisiaan;
4. opettajien harjoittaminen ja valmentaminen päätöksentekoprosesseihin ja yhteisöllisen oppimisen prosesseihin.

Suhteessa professionaalisen oppimisyhteisön kehittämiseen rehtorilla (emt. 2) on kolme tehtävää. Rehtori on ensiksikin kulttuurin rakentaja. Tämä tarkoittaa yhteisen vision kehittämistä ja artikulointia kertomalla, mitä koulussa tapahtuu, kun toimitaan vision suunnassa. Toiseksi rehtorin tehtävä on olla opettaja. Tähän liittyy kaksi alaroolia, jotka ovat valmentaja ja asiantuntija. Valmentajana rehtori luo edellytyksiä yhteisöllisen oppimisen prosesseille ja suuntaa opettajien luokassa tapahtuvaa käyttäytymistä ja ajattelua. Asiantuntijana rehtori toimii pedagogisena johtajana ja auttaa opettajia kehittämään itseään. Toisin sanoen rehtori toimii opetuksen kriittisellä alueella (Portin et

al. 2003, 18). Kolmanneksi rehtori on arkkitehti, joka luo rakenteita. Tämä tarkoittaa organisaation luomista, jossa on aikaa ja tiloja osallistua koulun päätöksentekoprosesseihin ja opettajien välisen kollektiivisen oppimisen prosesseihin.

Tulkintani mukaan Verbiestin näkemys sopii yhteen opetussuunnitelman perusteissa annetun toimintakulttuuri-käsitteen kanssa. Sisältäähän Verbiestin näkemys samoja avaintavoitteita ja rakenteellisia tekijöitä, joiden avulla rehtori yhdessä yhteisönsä kanssa luo tavoiteltavaa opiskeluympäristöä.

Oppivaa (Verbiest, & Erčulj 2006, 67–68) yhteisöä tulisi tarkastella kolmen kyvykkyyden näkökulmasta, ks. taulukko 27. Persoonakohtainen kyvykkyys käsittää aktiivisen, reflektiivisen ja kriittisen tiedon rakentamisen ja uudelleen rakentamisen. Tämä kyvykkyys kehittyy, kun opettaja ja rehtori refleктоivat sekä luokkahuone- ja koulukäyttäytymistään että mentaalimallejaan. Kyse on toisin sanoen oman ajattelun ja toiminnan tutkimisesta ja parantamisesta sekä suhteuttamisesta tieteellisiin teorioihin ja hyviin käytäntöihin. Interpersoonallinen kyvykkyys muodostuu opettajien ja rehtorin kyvystä oppia ja työskennellä yhdessä jaetun vision tavoitteiden mukaan ja pohjalta. Tämä interpersoonallinen kyvykkyys kehittyy, kun henkilökunta ja johtaja jakavat vision päämääränä parantaa oppilaiden oppimista, ovat myös oppiva ryhmä (yhteisöllinen oppiminen) sekä jakavat oppimista ja opettamista koskevat normit ja käytännöt.

Taulukko 27. Koulun kolme kyvykkyyttä (Verbiest, & Erčulj 2006, 69)

<i>Persoonatason kyvykkyys</i>	<i>Persoonien välinen</i>	<i>Organisaatiotason kyvykkyys</i>
Aktiivinen , reflektiivinen ja kriittinen tiedon rakentaminen ja uudelleen rakentaminen	jaetut arvot ja jaettu visio oppimisesta ja opettami- sesta yhteisöllinen oppiminen ja jaetut käytännöt	tukevat rakenteelliset olosuh- teet tukevat kulttuuriset olosuhteet jaettu, tukeva ja stimuloiva johtajuus

Yhteisö kehittyy professionaaliseksi oppimisyhteisöksi jatkumona tasolta toiselle. Ensimmäisellä tasolla olevan yhteisön kehitys ei ole vielä alkanut. Toisella tasolla olevan yhteisöllinen oppiminen on käynnistetty. Kolmannella tasolla oleva yhteisö kehittää kaikkia kolmea kyvykkyyden aspektia ja neljännellä tasolla olevaan yhteisöön nämä kyvykkyudet ovat jo institutionaalistuneet. Kyvykkyyden (emt. 73) kehittäminen tasolta toiselle vaatii kaikkien kolmen osa-alueen kehittämistä yhtä aikaa, koska alueet riippuvat toisistaan. Esimerkiksi yhteisöllinen oppiminen ei kysy vain yksilöllistä reflektointikykyä, vaan myös organisaatiotason kykyä, mikä tarkoittaa aikaa ja tilaa sekä

myös rehtoria, joka tukee ja valmentaa yhteisöään yhteisöllisen oppimisen prosessissa.

Organisaation kapasiteetti sisältää kulttuuriset ja rakenteelliset olosuhteet, jotka luovat ja ylläpitävät henkilökohtaista ja henkilöiden välistä kyvykkyyden rakentamista. Organisaation kyvykkyys on sekä rakenteellista että kulttuurista. Rakenteelliset olosuhteet tarkoittavat resursseja ja organisaation toiminnallisia ja sosiaalisia rakenteita ml. johtajuus. Kulttuuriset olosuhteet liittyvät kunnioitukseen, luottamukseen, huolenpitoon, vaatimuksiin. Tulkin-tani mukaan Verbiestin et al. mallissa on kyse samasta asiasta kuin opetus-suunnitelman perusteiden yksilötason, ryhmätason ja yhteisötason tavoittelussa toimintakulttuurissa, jolla rakennetaan tavoiteltua opiskeluympäristöä. Aikaisemmin olikin jo esillä, että yleiskuvan luominen oppivasta organisaatiosta on vaikea, sillä määritelmiä on paljon.

6.3 Lukion toimintojen kokonaisuus

6.3.1 Lukion toiminnan kehittäminen ja arviointi

Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat lukioita arvioimaan toimintaansa jatkuvasti. Koulutuksen järjestäjän tulee omalta osaltaan huolehtia, että näin tapahtuu. Helsingissä asia on hoidettu mm. jatkuvaa arviointia ja koulun kehittämistä koskevalla lukioiden koulukohtaiseen opetussuunnitelmaan sisältyvällä tekstillä ja keväällä 2005 päivitettyillä yleissivistävän koulutuksen arviointilinjauksilla, joita kuvasin lyhyesti luvun 3.7.1. lopussa. Koska Helsingin opetustoimessa käytetään Euroopan laatupalkinnon kriteeristöä (EFQM) tai siihen perustuvia sovellutuksia yleissivistävän koulutuksen jatkuvan arvioinnin välineenä, avaan hieman kriteeristöä ja sen tausta-ajattelua.

Koulutus- ja arviointineuvoston julkaisussa Räisänen ja Rönnholm (2006, 3–7) avaavat Suomen Laatukeskuksen EFQM:n kriteeristöä yleissivistävän koulutuksen näkökulmasta. He toteavat, että Euroopan laatupalkinto on laadunhallinnan väline ja arvioinnin työkalu, joka jäsentää itsearviointia ja jonka avulla on mahdollista tarkastella sekä toimintaa että tuloksia. Toiminnan arvioinnissa tarkastellaan, miten tavoitteet on asetettu ja miten toimintatavoista ja -periaatteista on sovittu, sekä arvioidaan arkitoimintaa ja sen itsearviointia ja kehittämistä. Toiminnan viisi osa-aluetta ovat johtajuus, henkilöstö, toimintaperiaatteet ja strategia, kumppanuudet ja resurssit sekä prosessit. Malli painottaa laadun jatkuvaa parantamista, mikä tapahtuu suunnittelemalla, toteuttamalla, arvioimalla ja kehittämällä. Tulosten arvioinnissa tarkastellaan, ovatko ne asetettujen tavoitteiden mukaisia. Tulosten analysoinnilla nostetaan esiin tavoitteiden ja toimintatapojen muutostarpeet. Tulosalueita on neljä: henkilöstötulokset, asiakastulokset, yhteiskunnalliset tulokset ja keskeiset suorituskykytulokset.

Kouluyhteisön hyvän laadun (emt. 9–20) tuntomerkkejä ovat tuloshakuiisuus, asiakassuuntautuneisuus ja oppilaslähtöisyys, johtajuus ja toiminnan päämäärätietoisuus, prosesseihin ja tosiasioihin perustuva johtaminen, henkilöstön kehittäminen ja osallistuminen, jatkuva oppiminen, parantaminen ja innovatiivisuus sekä kumppanuuksien kehittäminen ja yhteiskunnallinen vastuu.

Koulutuksen (Kännö, Laamanen, Stenvall, Säilä 2003, 10–12) laatu voidaan ymmärtää kyvyksi vastata koulutukselle asetettuihin tavoitteisiin ja tarpeisiin. Kokonaisvaltaisen laatujohtamisen taustalla olevien arvojen mukaan organisaation tulee kunnioittaa työntekijää ihmisenä ja oman työnsä asiantuntijana. Tausta-ajattelussa korostuu myös yhteistyön tärkeys, johdon sitoutuminen laadun kehittämiseen sekä toiminta-ajatus. Toiminta-ajatukseen tulisi kiteyttää, mitä koulu toiminnallaan haluaa edistää, miten se toteuttaa tavoitteita ja mitä se painottaa. Mutta nykyhetken lisäksi pitäisi suuntautua myös kohti tulevaisuutta eli pohtia, millaista tulevaisuutta halutaan ja millaiselta koulun toivotaan tulevaisuudessa näytävän. Toisin sanoen työstää yhdessä visio ja liittää siihen toimintaa ohjaavat arvot sekä sopia toimintaperiaatteet. Näin luodaan yhdessä pohja koulun toiminnan kehittämiseksi ja arvioinnille.

Kokonaisvaltaisella (emt. 10; 41) laatuajattelulla on yhteys organisaation toimintakulttuurin muutokseen. Tärkeää on tunnistaa organisaation ydinprosessit, koska prosessien ymmärtäminen, arviointi ja kehittäminen parantavat usein työilmapiiriä ja työssä viihtymistä. Tunnistamisen ja kuvaamisen avulla prosessit tulevat näkyvimmiksi ja niiden toimivuutta voidaan arvioida ja parantaa. Myös Helsingin yleissivistävän koulutuksen arviointilinjaukset (8.3.2005) painottavat organisaation toiminnan keskeisten prosessien tunnistamista ja niiden systemaattista kehittämistä. Linjauksissa edellytetään lisäksi, että organisaatiolla ja organisaatiossa työskentelevillä on yhteinen näkemys toiminnan tarkoituksesta, kehittämisen suunnasta ja yhteisistä toiminnan periaatteista sekä arvoista.

6.3.2 Prosessi, systeemi vai ongelma?

Laatuajattelun mukaan (Kännö et al. 2003, 41) toiminnan kokonaisuus rakentuu prosesseista, joiden avulla koulu toteuttaa toimintaperiaatteitaan ja strategioitaan. Prosessi määritellään toimintojen ketjusta rakentuvaksi työkokonaisuudeksi tai toimintojen (Räsänen et al. 2006, 13–14) kuluksi ja toimenpiteiksi, joiden tuloksena tuotetaan palveluja tai tuotteita asiakkaille.

Perinteisellä prosessikäsitteellä (Karjalainen 2006, 2) kuvataan etenevää, kehittyvää tai erinäisten vaiheiden kautta muuttuvaa ilmiötä, joka lähtee selkeästi määrittelystä alkutilasta kohden määriteltävissä olevaa lopputilaa. Tällaisen prosessikäsitteen taustalla on mekanistinen maailmanselitys: systeemin tuleva tila voidaan ennakoida määriteltävissä olevien lähtöehtojen perusteella ja ohjata järjestelmän toimintaa kontrolloimalla rajallista määrää muuttujia. Koulutuksen prosessit (emt. 3–4) ovat usein innovatiivisia, henkilösidonnai-

sia, päällekkäisiä ja epälineaarisia, toisin sanoen ne eivät näyntyä ajallisina tai loogisina ketjuina. Siksi sosiaalisten järjestelmien käsitteellisessä tarkastelussa, johtamisessa ja laatutyössä prosessikäsite ei välttämättä ole hyvä väline ja vaihtoehtoisten käsitteiden etsiminen ja käyttö on tarpeen.

Karjalaisen mielestä esimerkiksi koulutusorganisaation toimintojen analysoinnissa prosessi on perusteltua aina korvata jollakin muulla käsitteellä, mm. systeemillä, mikäli mahdollista. Hän ei kuitenkaan hylkää prosessia peruskäsitteenä, mutta laajentaa sen merkitysmahdollisuudet mahdollisimman laajoiksi ja jakaa käsitteen alakäsitteiksi. Hänen näkemyksensä mukaan prosessien määrittely edellyttää prosessitypologioiden rakentamista. Rakentelun reunaehdoksi hän ottaa (emt. 4) prosessityypin ja kompleksiteetin.

”Prosessityyppi tarkoittaa eri tavalla rakentuvia ja ohjautuvia prosesseja tai sellaiseksi nimettyjä tapahtumia. Kompleksiteetti tarkoittaa näiden tapahtumien rakenteesta ja systeemisestä luonteesta seuraavaa monimutkaisuutta. Kompleksisuus on prosessitodellisuutta kuvaileva käsite.”

Karjalainen 2006, 4

Kompleksiteetin (emt. 4–5) näkökulmasta Karjalainen erottaa kolme luokkaa. *Yksinkertaiset prosessit* ovat yhtä kuin osiensa summa. Esimerkiksi sopii kalenterivuoteen sidottu tulossopimusneuvottelu, joka etenee selkeiden vaiheiden kautta kohden lopputulosta, resurssipäättöstä. Kompleksisuus alkaa, kun systeemi toimii itsenäisenä kokonaisuutena eikä pelkästään osiensa summana. *Kompleksit prosessit* ovat jo enemmän kuin osiensa summa, eikä niitä voi selittää osillaan. Ne sisältävät erilaisia pienempiä alaproesseja, useimmiten piileviä. Kokonaisuudesta muotoutuu vaikeasti hahmotettava, itseään säätelevä tai rakenteellisesti itseään organisoiva järjestelmä. Sosiaalisissa järjestelmissä jo prosessin osana oleva, itsenäisesti ajatteleva olento synnyttää kompleksisuuden.

Kolmas luokka (emt. 6) eli *autopoieettiset prosessit* ovat oleellisilta osin itsemääntyviä ja luovat itse itsensä. Niitä ei voida ulkoisesti muuttaa tai kontrolloida, mutta niiden potentiaalia on mahdollista ulkoisesti hyödyntää. Perusesimerkki autopoieettisesta tapahtumisesta on oppiminen ja osaaminen kokonaisuudessaan, toisin sanoen yksilöiden ainutkertaiset ominaisuudet ja niiden kehittyminen. Myös tiimien oppiminen ja asiantuntijuus ovat samankaltaista. Tietyn ryhmän ominaisuuksiensa avulla tuottama ainutlaatuinen osaamisen, oppimisen ja kehittymisen potentiaali katoaa välittömästi ja muuttuu toisenlaiseksi, jos yksikin ryhmän jäsenistä korvataan uudella tulokkaalla.

Prosessityyppien (emt. 7) näkökulmasta prosessit voidaan tyypitellä mm. seuraavasti: 1. *vaiheittain etenevät prosessit*, 2. *teleologiset prosessit*, 3. *dialektiset prosessit* 4. *evoluutiiviset prosessit*. Nämä erilaiset prosessityypit voivat sisältyä toisiinsa välivaiheina tai alaproesseina tai jokin niistä voi olla myös organisaatiolle luonteenomainen, muille prosesseille viitekehyksen muodostava perusprosessityyppi. Vaiheittain etenevää (emt. 7–8) prosessia

kuvaa opintosuorituksen arvostelu, joka etenee tentin korjauksesta selkeiden välivaiheiden kautta aina opintorekisteriin saakka.

Teleologisille prosesseille on tunnusomaista, että tiettyyn lopputilanteeseen voidaan edetä monista eri lähtötilanteista lähtien ja useita eri reittejä seuraten. Esimerkiksi oppikurssin opettaminen (emt. 8) on teleologinen prosessi. Kurssille on asetettu tavoite, johon opettaja pyrkii tekemällä sarjan opetustekoja. Opettajan toiminta määräytyy aina tilanteiden mukaan eri tavoin, ja eri opettajien ratkaisut poikkeavat toisistaan. Samoin opiskelija asettaa oppikurssin oppimiselle tietyn tavoitteen ja tekee sen saavuttaakseen sarjan oppimistekoja. Samakin opiskelija toimii eri tilanteissa eri tavoin, ja eri opiskelijat hyödyntävät erilaisia strategioita. Toiminnan etenemisen vaiheet riippuvat ratkaisevasti toimijan tai toimijoiden osaamisesta ja ongelmanratkaisukyvyistä.

Tyypillinen dialektinen prosessi (emt. 9) on opetustilanne opettajan ja opiskelijan yhteispelinä: vähintään kaksi toisiaan vasten suuntautuvaa toimijaa, voimaa, liikettä tai ominaisuutta kohtaa: toinen joko voittaa, syntyy jostakin uudenlaista tai juututaan tilanteeseen, jossa jännite säilyy sammutettuna. Parhaimmillaan yhteistyö organisoituu tuloksellisen toiminnan prosessiksi, johon toimijoiden välisen yhteisymmärryksen säilyttäminen ja kehittäminen luo jatkuvan jännitteen. Esimerkkinä Karjalainen mainitsee yliopisto-opettajan työpäivän tai työvuoden, jossa opetustehtävän ja tutkimustehtävän törmääminen on osa tätä prosessikokonaisuutta. Tulkintani mukaan esimerkiksi kävisi yhtä hyvin myös lukion opettajan työpäivä tai työvuosi.

Evolutiivinen prosessi (emt. 9–10) on mukautuva ja oppiva prosessi. Se kehittyy tilanteiden ja ympäristön (tai asiakkaiden) asettamien vaatimusten mukaisesti iteratiivisesti tai spiraalimaisesti. Iteratiivisesta etenemisestä on kysymys, kun toimintaa kehitetään kokemuksen pohjalta asteittain. Spiraalimaisesti etenevässä prosessissa toistetaan joka kierroksella tietyt vaiheet ja edetään uudelle tasolle, esim. suunnittele, tee, tarkista ja toimi. Merkille pantavaa on, että oppiva prosessi sisältää mahdollisuuden muuttaa myös vaiheita ja sisäisen etenemisen malleja toiminnan osana. Prosessit muuttuvat sopeutumalla toimintaympäristön muutokseen. Jos muutosvalmiutta ei ole eli ne toistavat entisiä toimintakaavoja muuttuneessa tilanteessa, toiminnasta tulee itsetarkoituksellista tai se ei johda tuloksiin. Karjalaisen mukaan opetuksen kehittämisen prosessi voidaan ymmärtää evolutiivisena prosessina. Siihen liittyvät tukipalvelut ovat aina asiakaslähtöisiä ja tähtäävät asiakkaiden pedagogisen osaamisen kehittämiseen. Kun pedagoginen osaaminen kehittyy, muuttuu myös tukipalvelujen toimintaympäristö ja myös tukipalvelut joutuvat uudistamaan toimintamallejaan.

Evolutiivinen (emt. 10) toimintamalli lienee sisäänrakennettu kaikkien sosiaalisten systeemien, asiantuntijaorganisaatioiden ja yleensäkin oppivien organisaatioiden toimintakulttuuriin ja se on johtoajatuksena myös kaikessa laatuajattelussa sekä prosessijohtamisessa. Ongelmallista on kuitenkin evoluution hallinta käytännössä. Jokainen sosiaalinen systeemi on aikojen kuluessa kehittänyt tietyt toimintarutiinit vastauksena ympäristön vaatimuk-

siin. Kun esimerkiksi prosessien kehittämisprojektin seurauksena ympäristötekijät muuttuvat, energiatasapaino järkkyy ja organisaatio hakee uuden toimintatavan. Klassisen energiatasapainoteorian mukaan organisaatio pyrkii kuitenkin mahdollisimman vähällä ponnistelulla saavuttamaan kohtuullisen tuloksen, joten useimmiten organisaatio sopeuttaa toimintansa uuteen tilanteeseen mieluummin kuin omaksuu kokonaan uusia prosesseja (vrt. yksi- ja kaksisilmukainen oppiminen).

On oletettavaa (emt. 13), että valtaosa koulutusorganisaation prosesseista on monimutkaisuudeltaan vähintään kompleksisia sekä tyypiltään teleologisia, dialektisia ja evolutiivisia ja että perusprosessityyppi on teleologinen sekä että nämä prosessit rakentuvat toimijoiden kyvylle toimia organisaatiolle tyypillisissä ongelmatilanteissa. Tältä pohjalta Karjalainen pohtii koulutusorganisaation toiminnan käsitteellistämistä ongelmanratkaisutapahtumina. Ongelmanratkaisun alalajina prosessikuvaukset voidaan ymmärtää organisaatiolle ominaiseksi ongelmanratkaisustrategiaksi, koska ne tehdään kehittämisen pohjaksi ja niillä tavoitellaan toimintojen jatkuvaa parantamista. Strategian (Kännö et al. 2003, 29) lähtökohta on visio, ja strategia on suunnitelma vision saavuttamiseksi.

Näen tässä yhtymäkohdan toimintakulttuurikuvaukseen ja sen kaksoistettavaan kehittämissuunnitelmana ja arviointivälineenä. Otin analogiseksi lähtökohdaksi sen, että lukion toiminnat käsitteellistetään ongelmanratkaisutapahtumina ja että ongelmanratkaisun näkökulmasta prosessikuvaukset ovat strategiakuvaus, joihin on kirjattu ratkaisutavoitteiden saavuttamiseksi. Hahmottaakseni asiaa piirsin käsitekartan, joka on kuviossa 26.

Lukion toiminnan eli toisin sanoen ongelmanratkaisutapahtumien pääpiirteet tulee kuvata toimintakulttuurikuvauksessa, joka näin ajateltuna on prosessikuvaukseen rinnastettava ongelmanratkaisustrategia. Tässä strategiassa kuvataan käytännöt, joita hyödyntäen lukion toimijat pyrkivät saavuttamaan ohjaustekstien toimeksiantoihin liittyvät tavoitteet.

Edellä esillä olleen laatuajattelun mukaan lukion toimijat luovat rehtorin johdolla yhdessä arkityön kehittämisen ja arvioinnin pohjan. Tämä tarkoittaa yhdessä työstettyä visiota, jonka rakentamista ohjaavat arvot. Vision saavuttamiseksi asetetaan yhteiset tavoitteet ja sovitaan toimintatavoista, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan. Johtamista koskevista käytännöistä vastaa rehtori, joka laatuajattelun käsittein ilmaistuna on johtamisen prosessin omistaja. Vastaavasti opettajien, opiskelijoiden sekä asiantuntijoiden ja henkilökunnan prosessit muodostuvat käytännöistä, joilla he pyrkivät saavuttamaan ohjausdokumenteissa annetut tavoitteet.

Olen kuvannut kuvion 26 käsitekarttaan kaikkien prosessien omistajia koskevan Helsingin opetustoimen linjaaman velvoitteen kehittää oppimiseen, osallisuuteen, yhteistyöhön ja vastuunottoon ja rakentavaan kriittisyyteen liittyviä käytäntöjä. Näiden käytäntöjen taustalla ovat laissa ja sitä täsmentävässä asetuksessa säädetyt tavoitteet ja lukion opetussuunnitelman perusteet. Tämän tutkimuksen näkökulmasta kyse on varsinaisesti opiskeluympäristöä ja -menetelmiä sekä toimintakulttuuria koskevista ohjausteksteistä.

Taulukon ruudukko-osan kolmannen (3) sarakkeen numerot viittaavat Portinin et al. (2003) koulun toiminnan kriittisiin alueisiin. Kunkin elementin kohdalla oleva numero osoittaa tulkintaani, mille johtajuuden kriittiselle alueelle ao. elementti luokituu. Arkikokemukseni pohjalta oletan, että rehtorin prosessin käytännöt kattavat parhaimmillaan kaikki Portinin et al. (2003) listaamat johtajuuden kriittiset alueet. Portin et al. tosin painottavat, että rehtorin olisi hyvä delegoida johtajuutta eikä hoitaa itse kaikkia kaikkien alueiden käytäntöjä.

Taulukko 28. Johtamiskäytännöt, koulun toiminnan kriittiset alueet ja toimintajärjestelmän välineet, säännöt ja työnjako

	Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.
1.	Tavoitteiden asettelu	X	X	1	V	X	X	X	X	
2.	Päätöksenteko	X	X	3	V			X	X	
3.	Normit/Pelisäännöt	X	X	3	S			X	X	
4.	Ryhmämuodostus/Yhteistyö	X	X	3	V		X	X	X	X
5.	Valta, vastuu/työnjako	X	X	3	T	X	X	X	X	
6.	Laadunvarmistus/Tulokset	X	X	5	V		X			
7.	Palkitsemissysteemi	X		4	V			X	X	
8.	Hyvinvointi		X	4				X	X	
9.	Osaaminen		X	4	V		X	X	X	X
10.	Työnilo, juhliminen ja huumori		X	2	V		X	X	X	
11.	Kuunteleminen		X	2	V			X	X	
12.	Tiedonvälitys	X	X	3	V	X		X	X	
13.	Kommunikaatio, yhteinen ymmärrys	X	X	2	V	X		X	X	
14.	Priorisointi		X	3	V					
15.	Ongelmiin tarttuminen		X	7	V				X	
16.	Toimijoiden vahvuuksien hyödyntäminen	X	X	4	V	X		X	X	
17.	Tulevaisuusorientaatio		X	5		X		X		X

Selitykset:

1. Perusrakenne, Blossing (2003), Kuvio 11
2. Johtamisen perusta, Härmäläinen (2004), Kuvio 23
3. Koulun toiminnan kriittiset alueet ja toiminta, Portin et al. 2003, Taulukko 26
4. Lukion toimintajärjestelmä, mukaillen Engeström (1987), Kuvio 31
5. Vuorovaikutuksen laatu, mukaillen Helakorpi et al. (1992), Kuvio 9
6. Oppivan organisaation ominaispiirteitä Taulukko 23
7. Juuti (1999, 155)
8. Lukion ohjausteksteissä ja kirjallisuudessa esiintyviä opiskelu ympäristön elementtejä, Taulukko 16
9. Rajoittunut ja laajentunut opettaja-ammattillisuus, Berg (2003), Taulukko 6

Ruudukko-osan neljänteen sarakkeeseen merkitsemäni kirjaimet osoittavat, että olen tulkinnut vastaavalla kohdalla olevan elementin luokittuvan joko

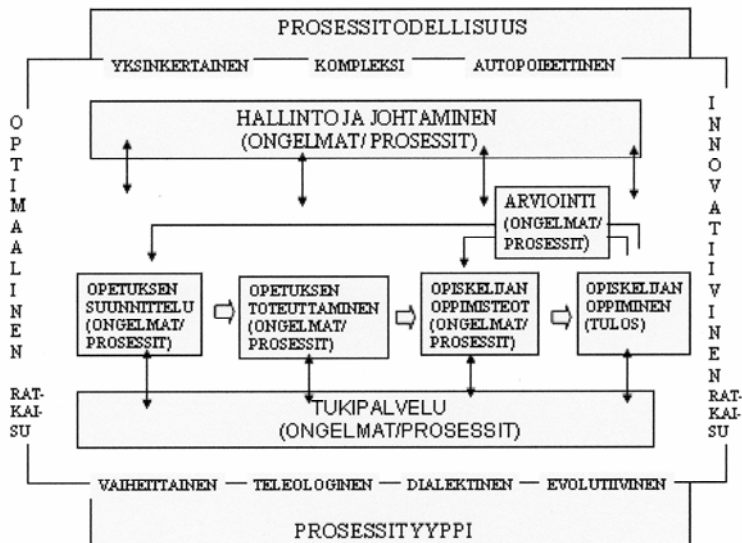
toimintajärjestelmän välineisiin (V), työjakoon (T) tai sääntöihin (S). Tätä toimintajärjestelmää avaan raportin kohdassa 6.4. Muissa sarakkeissa olevat rastit osoittavat opiskelu- ja työympäristöprosessin elementtien suhdetta raportissa aikaisemmin esillä olleisiin oppivan yhteisön kehittämistä, johtamista ja johtajuutta koskevaan kirjallisuuskurssiin. Taulukon alla olevat selitykset kertovat, mihin raportin kuvioon, taulukkoon tai viittaukseen ao. diskurssi on kiteytetty.

Tarkastelen seuraavaksi lukion keskeisiä prosesseja suhteessa Karjalaisen laatimaan koulutusorganisaation prosessikarttaan ja asetustekstin analyysitulokseen.

6.3.3 Lukion keskeiset prosessit

Kuvion 27 koulutusorganisaation kokonaisuutta (Karjalainen 2006, 16) kuvaava prosessikartta havainnollistaa, että kullakin koulutusorganisaation toimialueella on oma ongelmakenttensä. Johtamisen ja hallinnon ongelmat liittyvät organisaation toimintojen kokonaisuuden rationaalisuuteen ja jatkuvuuteen. Tukipalveluiden ongelmat ovat opetuksen perusprosessiin kytkeytyvien ongelmien ratkaisussa avustamista. Ongelmien laatu ratkaisee, haetaanko niihin pysyvämpää optimaalista vai joustavampaa innovatiivista ratkaisua. Kartan vasempaan reunaan on sijoitettu yksikertaisen prosessitodellisuuden vaiheittaisia prosesseja. Oikealle siirryttäessä prosessitodellisuus muuttuu monimutkaisemmaksi ja siinä voi esiintyä mitä tahansa prosessityyppejä.

Koska kuvion 27 prosessikartta kuvaa korkea-asteen koulutusorganisaation ongelmia/prosesseja, se ei sellaisenaan sovi kuvaamaan toista astetta edustavan lukion prosesseja. Se tarjoaa kuitenkin hyvän lähtökohdan tarkastella lukion keskeisiä prosesseja, joiden perusta on lukiolaissa ja sitä täydentävässä valtioneuvoston asetuksessa (VNA 955/2002). Viidennen luvun analyysituloksen pohjalta totean, että asetuksen toinen pykälä antaa perustan ja suunnan rakentaa ja kehittää lukion yhteisötason, ryhmätason ja yksilötason arkityötä. Toinen pykälä sisältää pähkinänkuoressa rehtorin tehtävien ytimen suhteessa lukion kehittämiseen opiskelu- ja työympäristönä. Pykälissä 3–5 yksilöidään opetuksen tavoitteet, sisällöt ja tukitoimet, joiden toteutuksesta vastaavat viime kädessä opettajat, ohjaajat ja asiantuntijat vuorovaikutuksessa opiskelijoiden, toistensa, rehtorin ja sidosryhmien kanssa.



Kuvio 27. Koulutusorganisaation ongelmat ja prosessit (Karjalainen 2006, 16)

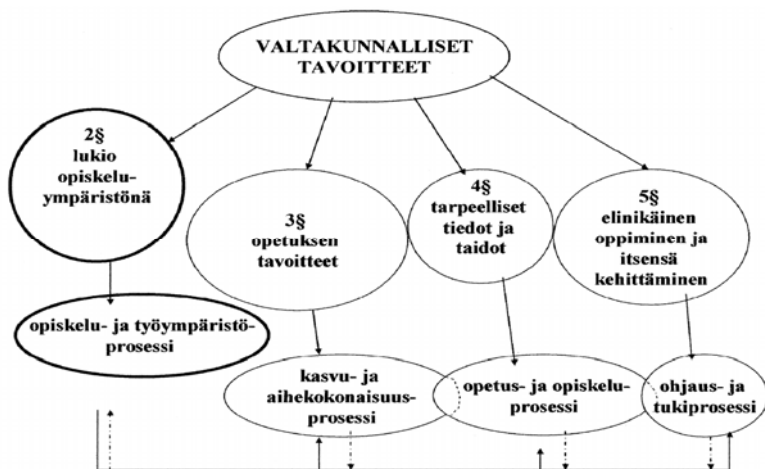
Olen tiivistänyt kuvioon 28 asetuksessa säädetyt lukion yleiset valtakunnalliset tavoitteet otsikkotasolla ja nimennyt kuhunkin pykälään liittyvän keskeisen prosessin, joka muodostuu joukosta alaprosesseja.

Osoitan nuoliilla, että asetuksen toiseen pykälään liittyvä, opiskelu- ja työympäristöprosessiksi nimeämäni rehtorin omistama prosessi koordinoi muita prosesseja. Niistä lähtevät katkoviivanuolet osoittavat, että muut prosessit ovat vuorovaikutuksessa sekä keskenään että opiskelu- ja työympäristöprosessin kanssa. Prosessien kompleksisuutta osoittaakseni olen piirtänyt pykäliin 3, 4 ja 5 liittyvät prosessit leikkaamaan toisiaan.

En ole muodostanut em. prosesseja kuvion 27 tapaan erottamalla opetuksen ja opiskelun omaksi prosessikseen. Se olisi ollut yksi mahdollisuus. Sen sijaan käytin jakoperusteena ideaa kunkin asetuksen pykälän tarkoittamasta tekemisestä ja/tai tekemisestä vastuussa olevien sosiaalisesta roolista. Näin saatoin liittää toisen pykälän rehtoriin ja johtajuuteen, vastaahan rehtori tavoitteisiin liittyvän tekemisen edellytysten luomisesta.

Kolmannen pykälän lähtökohtana on arvoperustaan liittyvä elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen. Siihen liittämäni kasvu- ja aihekokonaisuusprosessi koskee kaikkia yhteisön jäseniä, tosin valtaosa sen tavoitteista ja käytännöistä sisältyy opetus- ja opiskeluprosessiin. Aihekokonaisuudethan ovat osaksi eri aineisiin liittyviä kurssisisältöjä, osaksi toimintakulttuuriin sisältyviä ajankohtaisia arvokannanottoja. Ne voivat liittyä esimerkiksi yhteisiin tapahtumiin tai ulkoisen toimintatason yhteistyöprojekteihin sekä ylittää

oppiainerajat. Erityisesti aihekokonaisuuksiin liittyvien prosessien toteuttaminen vaatii sekä ryhmärajat ylittävää että ainekohtaista yhteissuunnittelua. Suunnittelu on sekä strategista että vuotuisen toimintasuunnitelmaprosessiin liittyvää. Suunnittelua koordinoi rehtori tai lukion tasolla sovitun työjaon mukainen vastuutaho. Prosessiin liittyvien alaprosessien vastuut ja työnjako sovitaan vuosittain toimintasuunnitelmaprosessin yhteydessä.

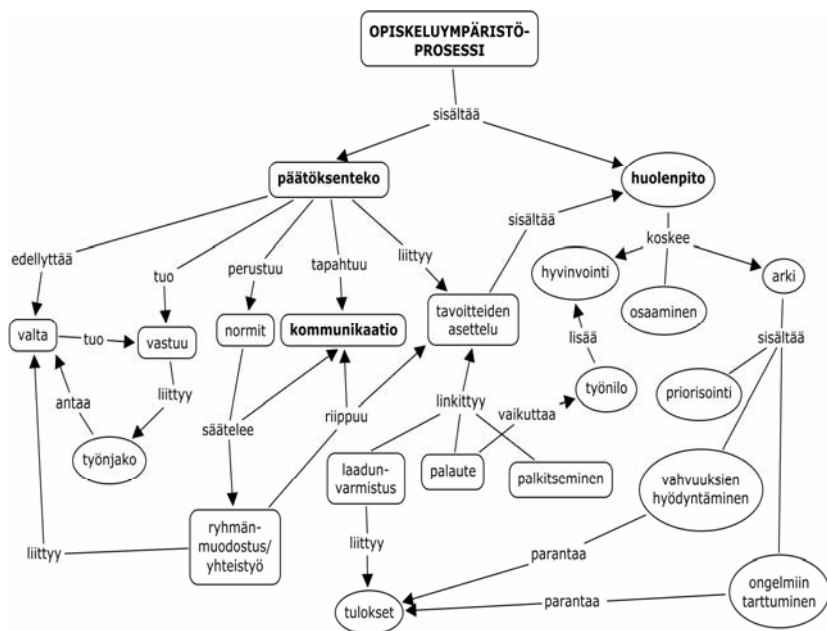


Kuvio 28. Lukion yleiset valtakunnalliset tavoitepykälät ja keskeiset prosessit (VNA (955/2002))

Viidennen luvun analyysiulos osoittaa selkeästi, että neljännen pykälän opetus- ja opiskeluprosessin omistajia ovat opettajat ja opiskelijat. Tämän prosessin vastuut ja työnjako sovitaan sekä vuotuisessa toimintasuunnitelmaprosessissa mutta myös lukuvuoden aikana jaksojen taitekohtiin liittyvissä palaverissa. Viidennen pykälän tukiprosessin osalta päävastuu kuuluu ohjausta ja tukea antaville opettajille sekä mm. ohjauksen ja opiskelijahuollon asiantuntijoille. Osa vastuusta on yhteisöllistä ja koskee kaikkia yhteisön jäseniä erillissuunnitelmiin kirjattujen periaatteiden mukaan, mitä havainnollistin jo edellä kuvion 26 käsitekartan avulla.

Kuviossa 27 kuvattu hallinto- ja johtamispalkkikaan ei mielestäni sovi Helsingin kaupungin ylläpitämiin lukioihin, jotka ovat hallinnollisesti osa opetusvirastoa ja joiden sisäinen hallinto on ohut. Rehtorin työn painopiste on opiskelu- ja työympäristön rakentamisessa ohjausteksteissä kuvatun kaltaiseksi. Ohjaustekstit painottavat oppimisen mahdollistamisen lisäksi vastuunottoon tukemista, yhteistyötä, yhteisöllisyyttä ja osallisuutta. Myös arvioinnin irrottaminen omaksi erilliseksi laatikokseen tuntuu kyseenalaiselta ja

tekniseltä, koska tulkintani mukaan arviointi liittyy kaikkien prosessien kaikkiin vaiheisiin. Sen sijaan kuvion havainnollistama prosessin kompleksisuus ja prosessityypit ovat arkikokemukseni mukaan myös lukio-organisaation prosessitodellisuutta. Havainnollistan niiden monimutkaisia keskinäisiä vuorovaikutussuhteita kuvion 29 käsitekartan avulla.



Kuvio 29. Opiskelu- ja työympäristöprosessin ydinkäytännöt suhteessa lukion kehittämiseen opiskelu- ja työympäristönä

Opiskelu- ja työympäristöprosessiksi nimittämäni rehtorin koordinoima prosessi rakentuu perusrakenteen systeemeistä ja johtamisen perustan keinoista. Peruselementit ovat samoja kuin taulukkoon 28 listatut 17 elementtiä. Kuvion 29 suorakaiteen muotoiset elementit ovat perusrakenteen systeemejä, jotka pääosin edustavat edellä esillä olleen Juutin (1999, 155) näkemyksen mukaisia ihmisluonnon rationaalisia elementtejä. Ellipsin muotoiset, Hämäläisen johtamisen perustasta poimimani käsitteet luonnehtivat puolestaan pääosin ihmisluonnon tunteenomaisia elementtejä.

6.3.4 Arkityön työn tutkiminen keinona kehittää käytäntöjä

Karjalainen (2006, 16) painottaa, että koulutusorganisaation todellisuus on sosiaalista todellisuutta, joka on merkityssuhteiden todellisuutta. Ihmisen taajunnansisäisen ja ihmisten välisen todellisuuden ilmiönä merkitykset ovat aina komplekseja. Ne syntyvät ihmisten vuorovaikutuksessa ja ohjaavat ihmisten toimintaa. Yhteistyön edellytykset puuttuvat, jos ihmisillä ei ole yhteisiä näkemyksiä, yhteisiä tulkintoja, yhteisiä käsityksiä, yhteistä ymmärrystä, toisin sanoen jaettuja merkityksiä. Merkitysten todellisuus sisältää kaiken, myös ongelmien ja prosessien todellisuuden. Vasta jaetut merkitykset tekevät mahdolliseksi ongelmien yhteisen määrittelyn ja ratkaisukeinojen löytämisen. Merkitysten maailmassa (emt. 16) edetään aina vain tulkitsijan ehdoilla.

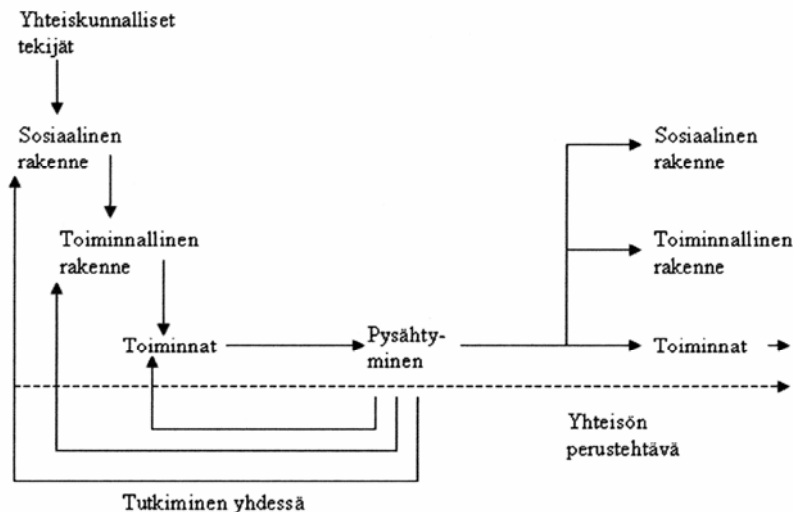
Lukion opiskeluympäristönä kehittämisen näkökulmasta on tärkeää kiinnittää huomio ensiksikin siihen, että sosiaalisella todellisuudella, toimintakulttuurilla ja kulttuurilla on yhteisiä elementtejä kuten neljännessä luvussa osoitin. Toiseksi siihen, että sosiaalinen todellisuus on vuorovaikutuksessa syntyvää merkityssuhteiden todellisuutta, joka ohjaa toimintaa. Kolmanneksi siihen, että vain jaetut merkitykset mahdollistavat arkityöhön liittyvien ongelmien määrittelyn ja ratkaisun löytämisen. Mikäli lukion käytännöt eivät mahdollista säännöllistä käsitysten eksplikointia sekä jakamista ja mikäli käytäntönä ei ole määrääjain arvioida ja kyseenalaisteta totuttuja toimintatapoja, lukio ei kehity asetettujen tavoitteiden suunnassa.

Murto (1995, 60–61) käyttää käsitettä *toiminnallinen rakenne*, jolla hän tarkoittaa yhteisön kaikkien toimintojen kokonaisuutta. Esimerkkinä hän mainitsee mm. koulumaisen lukujärjestyksen. Helsingin yleislukioissa koulupäivää koskeva toiminnallinen rakenne ajoittuu yleisimmin kello 8–16, mutta useissa erityisen tehtävän saaneissa lukioissa koulupäivä jatkuu vielä kello 16 jälkeen. Helsingin lukiodien lukuvuotta koskeva toiminnallinen rakenne muodostuu viidestä jaksosta, joiden aikana on opetusta noin kuusi viikkoa ja jakson lopussa runsaan viikon mittainen koeviikko. Vuotuisen toiminnallisen rakenteen sisään on sijoitettava myös ylioppilaskirjoituspäivät ja ylioppilaskirjoituksiin liittyvät kuulustelut, erilaiset suunnittelu- ja arviointikokoukset, teemapäivät, juhlat ja yhteisölliset tapahtumat, uusintakuulustelut sekä jaksokokeiden palautustuokiot tai -päivät.

Toiminnallisen (emt. 63) rakenteen kehittämisen yhteydessä kohdataan yhteisön sosiaalisen rakenteen ja sen vaikutukset. Sosiaalinen rakenne tarkoittaa sekä virallisia että epävirallisia ryhmiä ja suhteita. Virallinen sosiaalinen rakenne on ilmaistu erilaisissa säännöissä, esim. johto- ja ohjesäännöissä, laissa, tehtäväjaossa sekä valta- ja vastuusuhteissa, jotka ohjaavat myös yhteisön toiminnallista rakennetta. Jos toiminnallista rakennetta halutaan muuttaa esimerkiksi valtasuhteiden tai päätöksentekojärjestelmän suhteen, törmätään usein sosiaalisen rakenteen rajoituksiin. Yhteisön toimintoja ja toiminnallista rakennetta säätelevät sosiaalisen rakenteen lisäksi myös valtion ja yhteiskunnan säädökset ja päätökset, vapaatilanmallin mukaisin käsittein il-

maistuna ulkorajat. Toiminnallinen rakenne ja sosiaalinen rakenne vaikuttavat vapaatilanmallin mukaisiin sisärajoihin, tosin lakiin perustuvat sosiaalisen rakenteen muodot koskevat myös ulkorajoja. Toiminnalliseen rakenteeseen (emt. 62) pitäisi saada mahtumaan tilaa myös sellaisille säännöllisille yhteisille kokouksille, joissa toteutunutta toimintaa ja siitä saatua kokemusta voitaisiin yhdessä analysoida ja arvioida sekä tältä pohjalta korjata ja kehittää.

Määräajoin (Murto 1995, 64–65) tapahtuva arkipäivän tutkiminen tarkoittaa toiminnallisen rakenteen tutkimista ja arvioimista. Prosessikeskeisessä kehittämisessä toiminnallisen rakenteen rooli on keskeinen. Alhaaltapäin toiminnallinen rakenne määräytyy arjen toiminnasta ja rutiineista, ylhäältäpäin sitä ohjaavat sosiaalisen rakenteen kautta välittyvät yhteiskunnalliset ehdot ja vaatimukset, joiden merkityksiä ja vaikutuksia voidaan eritellä yhdessä pysähtymällä ja tutkimalla. Tällä tavoin luodaan pohja arvioida perustehtävää ja sen toteutumista jatkuvasti ja korjata tarpeen mukaan perustehtävän toteutusta haaittavia puutteita. Kuvio 30 kuvaa määräajoin tapahtuvaa arjen tutkimista.



Kuvio 30. Arkipäivän tutkiminen (Murto 1995, 64)

Prosessikeskeisen (Murto 1995, 137–138) kehittämisen mallin keskeiset elementit muistuttavat oppivan organisaation tunnusmerkkejä ja siihen sisältyy myös jatkuva yksilöllisen ja yhteisöllisen oman arkityön arviointi. Mallin perustana on kaksikehäisen oppimisen yksilöllinen ja yhteisöllinen toteuttaminen, ja sen ydin on sellaisen toiminnallisen rakenteen luominen, joka mahdol-

listaa yhteisön ja sen jäsenten arkityön säännöllisen ja problematisoivan tutkimisen.

Rehtorin vastuulla on organisoida yhteisiä foorumeita ja tukea niiden toimintaa mahdollistamalla avoin keskustelu ja vastuullinen kuuntelu. Murron mukaan (emt.11) käsitteet organisaatio ja yhteisö eivät ole synonyymeja, sillä organisaatio voidaan perustaa, mutta sen on kehityttävä yhteisöksi. Yhteisöllisyys edellyttää, että toisensa tuntevat jäsenet tuntevat kuuluvansa yhteen ja heillä on riittävästi yhteistä sosiaalista todellisuutta. Yhteisöllisyyden kehittyminen vaatii yhteistä aikaa ja yhteisiä tilaisuuksia, joissa jäsenet jakavat ajatuksiaan ja tunteitaan työstään, yhteisöstään ja keskinäisistä suhteistaan. Lyhyesti sanoen vuorovaikutuksen ja arjen tutkimisen keinoin opitaan yhteinen kieli ja luodaan yhteistä sosiaalista todellisuutta.

Opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstin mukaan tavoitteena on rakentaa lukion kaikki käytännöt tukemaan lukion opetus- ja kasvatustavoitteiden saavuttamista. Tämä edellyttää, että yhteisön jäsenillä on mahdollisuus luoda yhteistä sosiaalista todellisuutta, toisin sanoen jaettuja merkityksiä. Käytännön esteenä on kuitenkin mm. lukion toiminnallinen rakenne, johon on vaikea saada tilaa yhteiselle keskustelulle muutoin kuin koulupäivän päätteeksi tai lauantaiksi. Koulupäivän jälkeen pidetyissä kokouksissa on monia häiriötekijöitä, mm. väsymys, kiire valmistamaan seuraavan päivän tunteja, turhautuminen, kun on pitänyt odottaa palaverin alkamista useita tunteja. Rehtori voi omalla toiminnallaan vaikuttaa vain osittain, tässä tarvitaan myös sekä alaistaitoja (Rehnback et al. 2005, 6–7) että virallisen rakenteen muuttamista, erityisesti uutta virkaehtosopimusta, jotta lukiot kehittyivät oppivan organisaation vision suunnassa.

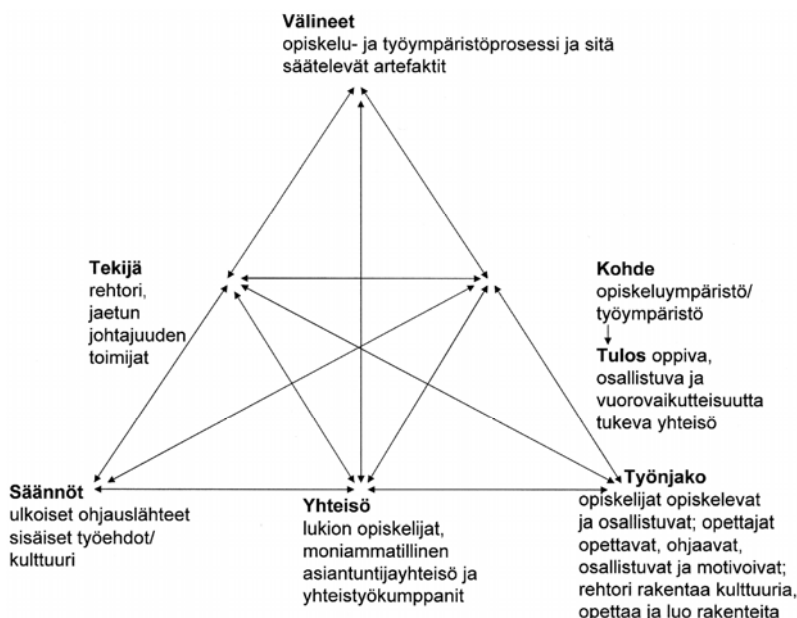
6.4 Lukion toimintajärjestelmän rakenne kehittämistoiminnan johtamisen näkökulmasta

Kehittävä työntutkimus (Engeström 2004, 9–14) soveltaa kulttuurihistoriallisen toiminnan teoriaa työtoimintojen tutkimiseen. Sen käyttämä viitekehys kuvaa toimintajärjestelmän rakennetta. Teorian peruskäsite on kohteellinen, kulttuurisesti välittynyt toiminta. Toiminnan kohteellisuus tarkoittaa yhteisöllisesti merkitykselliseen tarkoitukseen suuntautuvaa, pitkäjänteistä toimintaa. Toiminnan kulttuurinen välittyneisyys tarkoittaa, että toimijat käyttävät kyseiselle toiminnalle ominaisia kulttuurissa kehittyneitä välineitä ml. aineelliset työkalut, käsitteet ja merkit. Toimintaa välittävät lisäksi säännöt, työnjako ja yhteisö, jotka mm. määrittävät, ketkä voivat olla tekijöinä kyseisessä toiminnassa. Koska toiminnalla on monimutkainen, systeeminen rakenne, puhutaan toimintajärjestelmästä. Toiminnan rakenne on lisäksi hierarkkinen ja monikerroksinen.

Engeström korostaa, että pitkäjänteinen, kollektiivinen toiminta on erotettava yksilöiden ja ryhmien teoista. Kohde ei ole sama kuin tavoite, sillä koh-

de ei häviä, vaikka siihen kohdistuvia tekoja toistetaan. Toimintaa toteutetaan tekojen avulla. Teko taas tapahtuu operaatioiden avulla. Toimintajärjestelmä on alituisessa liikkeessä ja sen sisällä kehkeytyy välillä systeemisiä ristiriitoja, jotka aiheuttavat häiriöitä ja vaativat ratkaisuja. Ristiriitoja voi syntyä myös naapuritoimintajärjestelmien kanssa. Toiminnan häiriöiden ja muutosmahdollisuuksien ymmärtämiseksi on tärkeää tuntea aikaisempia muutoksia.

Jäsenen kehittävän työntutkimuksen mallin avulla rehtorin johtamaa kehittämistoimintaa, jonka kohteena on lukion opiskelu- ja työympäristö. Selostan kuvion 31 avulla lukioyhteisön ja rehtorin kehittämistoiminnan elementtejä ja suhteita.



Kuvio 31. Lukion toimintajärjestelmän elementit opiskelu- ja työympäristön kehittämiseen liittyvän johtajuuden näkökulmasta (Engeströmin kuviota 1987, 78 hyödyntäen; lähde: Engestöm 2004,10)

Olen kirjannut malliin kehittämistoiminnan *kohteeksi* opiskelu- ja työympäristön sekä tavoitteelluksi *tulokseksi* oppivan, osallistuvan ja vuorovaikutteisuutta tukevan yhteisön. Koska tutkimukseni näkökulma organisaatiotasolla on johtamisessa ja johtajuudessa, olen sijoittanut *tekijäksi* rehtorin. Mutta koska tavoitteena on kehittää lukion opettajakulttuuria kohti laaja-alaista opettaja-ammattillisuutta, jota olen kuvannut neljännessä luvussa, on tärkeää,

että rehtori delegoi tehtäviä, jakaa vastuuta ja mahdollistaa osallistumisen. Toisin sanoen hän ei itse hoida kaikkien johtajuuden kriittisten alueiden tehtäviä, vaikka vastaakin viime kädessä, että arkityö kullakin alueella on tavoitteiden suuntaista. Tämän vuoksi olen sijoittanut rehtorin ohella tekijäksi myös jaetun johtajuuden toimijat.

Opiskelu- ja työympäristön kehittämisen *välineeksi* olen merkinnyt opiskelu- ja työympäristöprosessin ja sitä säätelevät artefaktit. Perustelen ratkaisuni viittaamalla ensiksikin Hämäläisen (2004, 18) näkemykseen johtamisen perustaan liittyvistä keinosta, joiden avulla toiminnalle asetetut tavoitteet saavutetaan. Tulkintani mukaan kaikki Blossingin listaamat perusrakenteen järjestelmät ovat keinoja, joista osa on välineitä, osa toimintaa ohjaavia pelisääntöjä ja osa työjakoon perustuvaa toiminnan säätelyä. Toiseksi viitataan Spillanen et al. distributiivisen johtajuuden mallin tausta-ajatteluun (2004, 9–10). Sen mukaanhan struktuuri voidaan nähdä myös välineenä, joka vaikuttaa toimintaan mm. säätämällä mahdollisuuksia, mutta jota myös toimijat voivat toiminnallaan muokata tai muuttaa tai jonka toimijat voivat luoda. Lisäksi Spillane et al. korostavat, että struktuuriin kuuluu erilaisia elementtejä kouriintuntuvista abstrakteihin, joten myös tavoitteiden asettamisen ja päätöksenteon yhteydessä syntyneet artefaktit ovat välineitä kuten myös kommunikatiojärjestelmään sisältyvät dialogi, reflektointi ja korvana oleminen, jotka ovat johtamisen perustaan liittyvinä arjen huolenpidon keinoina osa opiskelu- ja työympäristöprosessia.

Raportin edellisissä luvuissa on useassa kohdassa tullut esiin, että lukioyhteisön toimintaa säätelevät sekä ulkoiset ohjauslähteet että sisäiset työehdot, joista osa on ääneen lausuttuja, osa näkymättömiä, joten kirjasin ne kohtaan *säännöt*. Lukioyhteisön *työnjako* määräytyy osin näiden sääntöjen pohjalta, mutta osin myös kohteen pohjalta. *Yhteisön* kohdalle olen kirjannut lukioyhteisön, johon kuuluvat sisäiseltä toimintatasolta opiskelijat ja henkilökunta. Sijoittamalla yhteisön tilalle jonkin ryhmän, arkityötä voi tarkastella myös sisäisen toimintatason ryhmätasolla mutta myös ulkoisen toimintatason sidosryhmätasolla, esimerkiksi suhteessa huoltajiin tai toisen/korkea-asteen yhteistyökumppaneihin.

Olen kiteyttänyt kuvioon 31 sen osan lukion toimintakulttuuria, joka liittyy rehtorin omistamaan opiskelu- ja työympäristöprosessiin. Kulmaan säännöt kirjatut ohjauslähteet säätelevät rehtorin prosessia, samoin sisäiset työehdot. Jos esimerkiksi koulussa vallitsee rajoittunut opettajakulttuuri, se vaikeuttaa yhteisöllisyyden kehittymistä, varsinkin jos valta- ja vastuusuhteet tukevat yksintyöskentelyä ja koulussa ei ole vuorovaikutusfoorumia eikä aikaa ja tilaa jakaa näkemyksiä ja tunteita, siis luoda yhteistä sosiaalista todellisuutta.

Opiskelu- ja työympäristöprosessin ydin muodostuu rakenteen elementeistä, joiden välinluonteeseen sisältyy myös toiminnan säätely ja toiminnan mahdollistaminen. Tämä tulee selkeästi näkyviin normisysteemeissä ja valta- ja vastuusysteemeissä, jonka osa työnjako on. Myös artefakteihin sisältyy säätelyä, esimerkiksi opetussuunnitelma on sekä eräänlainen strategia-asiakirja

että arkitoimintaa säätelevä normiasiakirja, kuten myös opetussuunnitelman pohjalta laadittu toimintakulttuurikuvaus. Siihen tiivistetyistä käytännöistä-
hän osa säätelee/mahdollistaa toimintaa ja osa on yksinomaan tavoitteiden
saavuttamisvälineitä.

Vastauksena tutkimuskysymykseen, miten toimintakulttuurikuvaus jäsen-
tyy osana lukion toimintajärjestelmää johtamisnäkökulmasta, totean, että joh-
tamisprosessin elementeistä valtaosa on toimintajärjestelmän välineitä kuten
taulukko 28 osoittaa. Joukossa on myös sekä toimintaa sääteleviä että toimin-
taa mahdollistavia elementtejä. Tämä tulee selkeästi näkyviin normisyste-
missä (säännöt) ja valta- ja vastuusysteemissä, jonka osa työnjako on. Raja-
kohdat voivat olla liukuvia: artefaktit ovat välineitä, mutta niihin saattaa si-
sältyä myös säätelystä, esimerkiksi opetussuunnitelma on sekä eräänlainen
strategia-asiakirja että arkitoimintaa säätelevä normiasiakirja, kuten myös
opetussuunnitelman pohjalta laadittu toimintakulttuurikuvaus. Kuvaukseen
tiivistetyistä käytännöistähän osa säätelee/mahdollistaa toimintaa ja osa on
yksinomaan tavoitteiden saavuttamisvälineitä.

Rehtorin omistama opiskelu- ja työympäristöprosessi on yksi osa kuvausta
tai ainakin sen pitäisi olla, ja parhaimmillaan kuvauksen tulisi sisältää myös
muiden kuviossa 28 esiintyvien keskeisten prosessien pääpiirteet. Toiminta-
järjestelmän näkökulmasta kuvaus on ensinnäkin väline, jonka avulla arkityö
suunnitellaan ja toimeenpannaan. Se sisältää parhaassa tapauksessa myös kri-
teereitä arvioida arkityötä. Toiseksi kuvaus sisältää myös toimintaa mahdol-
listavia/rajoittavia sääntöjä ja työnjakoon liittyviä, sääteleviä elementtejä.
Kuvauksen taustalla oleva visio oppivasta lukiosta ohjaa parhaimmillaan lu-
kion kehittymistä yhteisöksi, jonka jäsenet toimivat yhteistyössä ja joilla on
jaetut merkitykset. Toisin sanoen heillä on edellytykset tunnistaa ja ratkaista
lukion kompleksisissa prosessitodellisuudessa kohtaamiaan ongelmia.

6.5 Yhteenveto

Tarkastelin aluksi kirjallisuusdiskurssin pohjalta johtamisen keskeisiä käytän-
töjä ja malleja, joita hyödyntäen rehtori yhdessä yhteisönsä kanssa voisi löy-
tää käyttämättömän vapaatilan ja saada yhteisönsä vapaatilaan valloittamaan.
Tässä onnistuminen edellyttää, että rehtorin, opettajien, opiskelijoiden ja
henkilökunnan toimintaa ohjaavat yhdessä asetetut tavoitteet. Johtajana reh-
torin tehtävä on huolehtia, että koulussa on toimiva perusrakenteen systeemi,
johon olennaisena osana sisältyvät näiden yhteisten tavoitteiden asettaminen
ja niiden toteuttamiseen sitoutuminen ja toteutumisen arviointi. Mutta ei riitä,
että rehtori pitää huolta yksinomaan tästä rationaalisesta puolesta, vaan hänen
on luotava myös käytäntöjä, jotka viestivät työyhteisön jäsenille, että heidän
osaamistaan arvostetaan ja hyödynnetään, mikä tarkoittaa johtajuuden jaka-
mista. Jaettu johtajuus (Ropo et al. 2005, 121) toteutuu vain vuorovaikutus-

suhteissa, joissa osallistuminen on kaksisuuntaista ja joissa osapuolilla on todellinen mahdollisuus tuoda yhteiseen keskusteluun omia ehdotuksiaan.

Helsingin yleissivistävän koulutuksen arviointilinjaukset (8.3.2005) painottavat organisaation toiminnan keskeisten prosessien tunnistamista ja niiden systemaattista kehittämistä. Kokonaisvaltaisen laatuajattelun (Kännö et al. 2003, 41) mukaan ydinprosessit tulevat tunnistamisen ja kuvaamisen avulla näkyvimiksi ja niiden toimivuutta voidaan arvioida ja parantaa. Karjalainen (2005, 13) olettaa, että valtaosa koulutusorganisaation prosesseista on monimutkaisuudeltaan vähintään kompleksisia ja tyypiltään teleologisia, dialektisia ja evolutiivisia sekä että nämä prosessit rakentuvat toimijoiden kyvyille toimia organisaatiolle tyypillisissä ongelmatilanteissa.

Etsiessäni vastausta ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, joka koskee toimintakulttuurikuvauksen sisältöä lukion toimintojen kokonaisuuden näkökulmasta, otin analogiseksi lähtökohdaksi Karjalaisen ajatuksen käsitteellistää koulutusorganisaation toiminta ongelmaratkaisutapahtumina, jolloin prosessikuvaukset ongelmaratkaisun alalajina voidaan ymmärtää organisaatiolle ominaiseksi ongelmaratkaisustrategiaksi. Nehän tehdään kehittämisen pohjaksi ja niillä tavoitellaan toimintojen jatkuvaa parantamista. Koska lukion toiminnan eli toisin sanoen ongelmaratkaisutapahtumien pääpiirteet tulee kuvata opetussuunnitelmassa, toimintakulttuurikuvaus on siis prosessikuvauksen rinnastettava ongelmaratkaisustrategia. Koska tässä strategiassa kuvataan keskeiset käytännöt, joilla tavoitteet pyritään saavuttamaan, rakensin koulutusorganisaation prosessikartan (Karjalainen 2005, 16) ja viidennen luvun analyysitulosten pohjalta lukion prosessikartan, johon kiteytin lukion keskeiset prosessit ja niiden omistajat.

Karttaan piirtämäni rehtorin koordinoima opiskelu- ja työympäristöprosessi rakentuu raportin neljännessä luvussa esillä olevista perusrakenteen systeemeistä ja tämän luvun ensimmäisessä alaluvussa esitellyistä johtamisen perustan keinoista, jotka on listattu taulukkoon 28. Toisin sanoen kyse on johtamiskäytännöistä, joista ainakin keskeisimpien olettaisin näkyvän myös toimintakulttuurikuvauksissa. Vastaavasti oletan, että toimintakulttuurikuvauksissa näkyvät kasvu- ja aihekokonaisuusprosessin, opetus- ja opiskeluprosessin sekä tukiprosessin keskeiset käytännöt. Vastaus ensimmäiseen tutkimuskysymykseen on siis seuraava: lukion toimintojen näkökulmasta toimintakulttuurikuvaus on lukiolle ominainen ongelmaratkaisustrategia, joka on tehty kehittämisen pohjaksi ja jolla tavoitellaan käytäntöjen jatkuvaa parantamista sekä jossa kuvataan kaikkien lukion ydinprosessien keskeisimmät käytännöt.

Toiseen tutkimuskysymykseen, miten toimintakulttuurikuvaus jäsentyy osana lukion toimintajärjestelmää johtamisnäkökulmasta, etsin vastausta kehittävän työntutkimuksen mallin avulla. Jäsensin mallia hyödyntäen rehtorin johtamaa kehittämistoimintaa, jonka kohteena on lukion opiskelu- ja työympäristö. Kiteytin kuvioon 31 sen osan lukion toimintakulttuuria, joka liittyy rehtorin omistamaan opiskelu- ja työympäristöprosessiin.

Vastauksena toiseen tutkimuskysymykseen totean, että johtamisprosessin ydin muodostuu perusrakenteen elementeistä, joista valtaosa on toimintajärjestelmän välineitä kuten taulukko 28 osoittaa. Joukossa on myös sekä toimintaa sääteleviä että toimintaa mahdollistavia elementtejä. Tämä tulee selkeästi näkyviin normisysteemissä (säännöt) ja valta- ja vastuusysteemissä, jonka osa työnjako on. Rajakohdat voivat olla liukuvia: artefaktit ovat välineitä, mutta niihin saattaa sisältyä myös säätelyä, esimerkiksi opetussuunnitelma on sekä eräänlainen strategia-asiakirja että arkitoimintaa säätelevä normiasiakirja, kuten myös opetussuunnitelman pohjalta laadittu toimintakulttuurikuvaus. Kuvaukseen tiivistetyistä käytännöistähän osa säätelee/mahdollistaa toimintaa ja osa on yksinomaan tavoitteiden saavuttamisvälineitä.

Totean lopuksi, että kuvioon 31 sijoittamani opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit vastaavat tulkintani mukaan ohjaavissa toimintakulttuuriteksteissä listattuja toimintakulttuurin käsitteen sisällön elementtejä. Sääntökohdassa ovat esimerkiksi kirjoitetut ja kirjoittamattomat säännöt, toimintaa ohjaavat arvot ja arvostukset, sisäisiin työehtoihin sisältyvät käyttäytymismallit, ajattelutavat ja periaatteet. Työnjakokohdassa on toimintatapoja, mutta valtaosa toimintatavoista sijoittuu kuitenkin välinekohtaan, mm. yhteisöllisyyteen, osallisuuteen ja vuorovaikutteisuuteen liittyvät toimintatavat.

7 Toimintakulttuurikuvausten piirtämät sisärajat

Tämä luku liittyy viidenteen tutkimustehtävään ja koskee taulukon yksi soluja III ja IV. Esittelen aluksi toimintakulttuurikuvauksia koskevat ja täydentävät tutkimuskysymykset sekä analyysin pääpiirteet ja annan lähinnä taulukkoja koskevia lukuohjeita. Tämän jälkeen raportoin lukiokohtaisesti toimintakulttuurikuvausaineiston analyysin sekä tarkastelen kutakin kuvausta suhteessa lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomuksen toimintakulttuuriosioon, opinto-oppaaseen ja kunkin lukion toiminta-ajatukseen. Hyödynnän myös rehtorin haastatteluaineistoa, jonka avulla sekä taustoitan toimintakulttuurikuvauksen syntyprosessia että syvennän analyysin tulosta siten, että rakennan rehtorin puheen pohjalta opiskelu- ja työympäristöprosessikertomuksen. Lopuksi tarkastelen koulukohtaisia tuloksia suhteessa toisiinsa.

7.1 Tutkimuskysymykset

Olen koonnut lukiokohtaista aineistoa koskevat kuusi tutkimuskysymystä taulukkoon 29, jonka ensimmäisessä sarakkeessa on kysymyksen numero ja toisessa tutkimuskysymys. Kolmannessa sarakkeessa on analyysimenetelmä. Neljännessä sarakkeessa viitataan liitteeseen, johon olen koonnut luokitteluperusteita sekä luokitusta havainnollistavat esimerkit ja luokitukseen liittyvät ongelmakohdat.

Ensimmäinen tutkimuskysymys koskee toimintakulttuurikuvauksen rakennetta ja sisältöä suhteessa ohjausteksteihin ja toinen kysymys kuvauksen konkretisoitumista lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomuksen toimintakulttuuriosiossa. Näissä kahdessa kysymyksessä hyödynsin tasomallipohjaa. Ensimmäisen kysymyksen avulla sain näkyviin koulukohtaisen kuvauksen eri tasot ja niiden sisällön suhteessa ohjausteksteihin.

Toisen kysymyksen avulla nostin esiin, mitkä/miten kuvauksen käytännöt konkretisoituvat/toteutuvat toimintakertomuksessa. Kyse on siis toimintakertomuksen mukaisesta toteutuneesta toimintakulttuurista.

Kolmannella tutkimuskysymyksellä selvitin, mitä ohjaustekstien tavoitteita toimintakulttuurikuvaus painottaa, miten vastuu jakautuu lukion toimijoiden kesken, mitä tekeminen on sekä mitä arkityön teemoja kuvaus painottaa. Toisin sanoen analysoin toimintakulttuurikuvauksia vastaavista näkökulmista kuin ohjaustekstejä. Täydennän sisällönanalyysiä nostamalla opinto-oppaasta näkyviin muutamia kuvausta konkretisoivia kohtia.

Neljäs tutkimuskysymys liittyy johtamiseen ja johtajuuteen. Analysoin toimintakulttuurikuvauksia opiskelu- ja työympäristöprosessiin sisältyvien perusrakenteen ja johtamisen perustan elementtien näkökulmasta sekä johtajuuden kriittisten alueiden näkökulmasta. Viidennen tutkimuskysymyksen avulla nostin näkyviin kuvauksen työstöprosessin ja kuvausvaiheessa esiin nousseet mahdolliset ongelmakohdat. Kuudennella tutkimuskysymyksellä

tarkennan johtamis-/johtajuusnäkökulma-analyysin tulosta haastatteluaineistosta esiin nostamillani opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeillä. Haastatteluaineiston analyysituloksen raportoin kertomuksena.

Taulukko 29. Lukiotason aineistoa koskevat tutkimuskysymykset ja niihin liittyvät analyysimenetelmät

	<i>Tutkimuskysymys</i>	<i>Menetelmä</i>	<i>Liite</i>
1.	Miten toimintakulttuurikuvaus rakentuu ja mitä se sisältää suhteessa ohjausteksteihin?	Tasomalli Taulukko 19	11 b.
2.	Miten kuvauksen sisältö konkretisoituu lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomuksen toimintakulttuuriosiossa?	Tasomalli	.
3.	Mitä ohjaustekstien tavoitteita kuvaus painottaa, miten vastuu jakautuu ja mitä tekeminen on sekä mitkä teemat painottuvat?	Sisällönanalyysi vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta	12 a.
4.	Miten johtaminen ja johtajuus näkyvät toimintakulttuurikuvauksessa?	Sisällönanalyysi johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta Taulukko 4	12 b. 12 c.
5.	Millainen oli toimintakulttuurikuvauksen syn-typrosessi?		
6.	Miten rehtorin puhe taustoittaa ja tarkentaa analyysin tulosta johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta?	Sisällön luokittelu Taulukko 4	12 b. 12.c.

7.2 Lukiotason analyysin pääpiirteet ja lukuohjeet

Olen rakentanut tämän lukiotason analyysiä koskevan osuuden siten, että esittelen ensin kunkin lukion toimintakulttuurikuvauksanalyysin ja sen jälkeen niiden kokoavan vertailun. Lukiokohtainen osio on kolmikohtainen: se sisältää lukiokohtaisen tasomallijäsennyksen tarkastelun, sisällönanalyysin tulosten tarkastelun ja käsitekarttakoonnin.

Tasomallijäsennys

Esittelen ensimmäiseen ja toiseen tutkimuskysymykseen liittyvässä Tasomallijäsennys-kohdassa kuvauksen rakennetta ja sisältöä koskevan analyysin tuloksen, jota tarkastelen sisällön konkretisoitumisen näkökulmasta suhteessa lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomukseen. Jäsennyksen luokitteluperusteet ovat pääosin samat kuin ohjaustekstien luokitteluperusteet. Hyödynsin

jäsennyspohjana ohjaustekstien tasomallijäsennystä koskevaa taulukkoa 19 siten, että sijoitin opetussuunnitelman perusteiden tekstin ja Helsingin opetustoimen tekstin samaan sarakkeeseen sekä erotin niiden toimeksiannot fontilla: perustekstien fontti on normaali ja opetustoimen kursiivi. Sain näin tiivistetyksi saman lomakepohjan eri sarakkeisiin ohjaustekstien toimeksiannot, tiivistetyn lukiotason kuvauksen sekä sitä konkretisoivan tiivistetyn toimintakertomuksen.

Jokaisen lukion analyysiselostuksen ensimmäisessä kohdassa on tästä pohjasta tiivistämäni taulukko. Otan esimerkiksi lukion 1 tasomallijäsennysten tulosta koskevan taulukon 30. Ensimmäisen sarakkeeseen kuuluu tasomallin tasot, toisessa ovat tasoittain fontilla erotetut ohjaustekstien tiivistetyt toimeksiannot. Kolmannen sarakkeen otsikossa oleva numero osoittaa, mistä lukios- ta on kysymys. Sarakkeen luvut kertovat, kuinka monta kertaa asianomaisen tason kukin kohta esiintyy toimintakulttuurikuvauksessa. Vastaavalla kohdalla oleva neljännen sarakkeen kirjaus on toimintakertomuksessa raportoitu toteutettu käytäntö, jota taas avaa tai taustoittaa viidennen sarakkeen kommentti.

Taulukon vasemmassa alakulmassa oleva luku osoittaa tasomallianalyysissä olleiden analyysiyksiköiden lukumäärän. Kaikilla muilla paitsi lukiolla 10 analyysiyksikkönä oli virke. Sen sijaan lukion 10 kuvauksessa analyysiyksiköitä on vähemmän kuin virkeitä, koska kuvauksessa on myös usean virkkeen muodostamia ajatuskokonaisuuksia, joista oli tarkoituksenmukaista muodostaa oma analyysiyksikkö. Huomionarvoista on, että muodostuipa analyysiyksikkö yhdestä tai useammasta virkkeestä, sama analyysiyksikkö sisältää viittauksia useammalle kuin yhdelle tasolle tai useampaan saman tason kohtaan. Tämä tarkoittaa, että kolmannen sarakkeen lopussa oleva luku on suurempi kuin analyysiyksiköiden lukumäärä.

Edellä kuvaamallani tavalla päivittämälläni ohjaustekstien ideologiatasolle tuli viisi alakohtaa, joista kolme ensimmäistä ovat perustekstissä annettuja ideologiatason toimeksiantoja ja kursiivilla merkityt 4.- ja 5.-kohta ovat puolestaan opetustoimen tekstin toimeksiantoja. Toista kohtaa lukuun ottamatta saatoinkin tiivistää pohjana olevassa taulukossa 19 olevat ohjaustekstien ideologiatason toimeksiannot yhdeksi sanaksi. Ensimmäinen alakohta on *vastuu* eli kyse on siitä, että toimintatavoissa korostuu koko yhteisön vastuu. Toinen kolmisanainen alakohta liittyy tavoitteeseen, että lukio opiskeluympäristönä on *avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle* yhteiskunnan kanssa sekä avoin myös maailmassa tapahtuville *muutoksille*. Kolmas kohta koskee tavoitetta rakentaa lukion kaikki käytännöt tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettuja *tavoitteita*. Neljäs kohta liittyy opetustoimen painottamaan lukion sisäiseen *toimivaan vuorovaikutukseen* ja viides kohta avoimeen, myönteiseen ja rauhalliseen *ilmapiiriin*.

Taulukon sisältö on seitsenkohtainen. Alakohdat ovat viralliset säännöt, epäviralliset säännöt, toimintamallit/-tavat, käyttäytymismallit, arvot/arvostukset, periaatteet ja kriteerit sekä *ajattelutavat*. Sääntötasolla ei ole alakohtia. Sisäinen toimintataso muodostuu opetustoimen toimeksiantoon

liittyvistä seitsemästä alakohdasta, joista kaksi koskee myös ulkoista toimintatasoa. Alakohtia koskevat käytännöt liittyvät yhteisölliseen ja yksilölliseen oppimiseen, yhteistyöhön, osallisuuteen, rakentavaan kriittisyyteen sekä vastuunottoon omasta ja yhteisestä työskentelystä. Liitteessä 11b ovat lukiotason tasomallijäsenyyksen rajakohtia koskevat luokitusperusteet.

Sisällönanalyysi

Kolmanteen ja neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvä sisällönanalyysi rakentuu kahdesta näkökulmasta. Kolmanteen tutkimuskysymykseen liittyvä vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma on vastaava kuin viidennessä luvussa raportoinani ohjaustekstien sisällönanalyysin. Tällä analyysillä pyrin nostamaan näkyviin kuvauksen painottamat ohjaustekstien tavoitteet sekä niihin liittyvän vastuunjaon ja tekemisen. Teemanäkökulman avulla sain esille tavoitteisiin liittyviä käytäntöjä. Täydensin analyysin tulosta sekä muutamilla opinto-oppaasta tekemilläni havainnoilla että toimintakulttuurinkuvauksen syntyprosessia koskevalla haastatteluaineistolla. Toinen näkökulma on neljänteen tutkimuskysymykseen liittyvä johtamis- ja johtajuusnäkökulma. Analyysiyksiköt olivat samoja kuin tasomallianalyysissä. Jätin analyysin ulkopuolelle sellaiset kuvauksen sisältötasolle luokituttavat virkkeet, jotka sisältävät yleisellä tasolla olevaa argumentointia tai käsitteiden määrittelyä. Kirjasin tällaisiin kohtiin vain teeman. Lukiokohtaiset analyysipohjat ovat liitteissä 6.–10.

Tiivistin vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta tekemäni sisällönanalyysin samanlaiseksi taulukoksi kuin ohjaustekstienkin näkökulma-analyysin tuloksen. Kirjasin rehtorin vastuutahoksi analyysipohjaan samaan tapaan kuin ohjausteksteissä saadakseni näkyville, onko rehtorin tavoitteeseen liittyvä vastuu välitöntä vai välillistä. Välillisellä tarkoitan vastuuta tavoitteista, joihin liittyvät tehtävät tekee ensisijaisesti joku muu. En kuitenkaan nostanut rehtorin osuutta taulukkoon. Perusteena on ensiksikin se, että rehtori on viime kädessä vastuussa kaikista tavoitteista, joihin liittyvä rehtorin tekeminen on toimintaedellytysten luomista. Toinen peruste on se, että analysoin kuvauksia johtamisnäkökulmasta opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeistä rakentamani 17-kohtaisen luokitusrunгон eli 5.0:n pohjalta sekä johtajuusnäkökulmasta seitsenkohtaisen johtajuuden kriittisiä alueita mukailevan luokitusrunгон eli 6.4:n pohjalta. Sisällönanalyysin luokitusperusteet ja niihin liittyvät rajakohtaesimerkit ovat liitteessä 12.

Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma-analyysin tulosta koskevan taulukon ensimmäinen sarakke poikkeaa hieman ohjaustekstien vastaavasta koontitaulukosta. Otan tällä kertaa esimerkiksi lukion 7 taulukon eli taulukon 34, koska se sisältää useamman kuin yhden vastuutahon. Olen merkinnyt taulukon ensimmäisen sarakkeen Vastuu/yksiköitä -soluun lukion tunnuksen/yksiköitä. Toisin sanoen Lukio 7/31 tarkoittaa, että lukion 7 kuvausteks-

tin virkkeistä sisällönanalyysissa on ollut mukana 31 virkettä. Ensimmäisessä sarakkeessa ovat otsikkorivin jälkeen allekkain kaikki kuvauksessa esiintyvät vastuutahot lukuun ottamatta rehtoria, jonka poisjättämisen jo perustelin. Ensimmäisessä sarakkeessa ennen kauttaviivaa oleva luku kertoo, kuinka monessa kuvauksen analyysiyksikössä ao. vastuutaho on tulkintani mukaan vastuussa kuvauksessa ilmaistujen tavoitteiden toteuttamiseen liittyvästä tekemisestä. Toinen luku osoittaa analyysissä mukana olleiden analyysiyksiköiden lukumäärän. Siis esimerkiksi 12/31 tarkoittaa, että ao. vastuutaho esiintyy kahdessatoista analyysiyksikössä ja että analyysissä on ollut mukana 31 analyysiyksikköä. Merkille pantavaa on, että ensimmäisen sarakkeen viittausten summa on suurempi kuin analyysiyksiköiden lukumäärä, sillä samassa analyysiyksikössä voivat olla vastuutahona esimerkiksi opettajat, ohjaajat ja opiskelijat. Tosin sekä tavoite että myös siihen liittyvä tekeminen saattavat vaihdella vastuuryhmän roolin mukaan.

Johtamis-/johtajuus-näkökulma-analyysin tulosta koskeva esimerkkitaulukko on lukion 1 taulukko 32. Taulukon vasemmanpuoleinen osa on koottu kunkin lukion analyysipohjan sarakkeesta 5.O, johon kirjasin jokaisen analyysiyksikön kohdalle jonkin opiskelu- ja työympäristöprosessin elementtiä vastaavista 17 luokitusrungon numerokoodista. Taulukon oikeanpuoleinen osa muodostuu analyysipohjan sarakkeesta 6.A kootuista johtajuuden kriittisten alueiden elementtien lukumäärää osoittavista luvuista, jotka osoittavat missä määrin johtajuuden seitsemän kriittistä aluetta nousevat esiin kuvauksessa. Kunkin lukion analyysipohjan sarakkeeseen 6.A merkitsemäni numerokoodit osoittavat siis, mille johtajuuden kriittiselle alueelle analyysiyksikössä tulkintani mukaan viitataan. Lihavoinnit osoittavat, mitkä kolme elementtiä ja kolme aluetta nousevat vahvimmin esiin.

Selostan vastuu-, tavoite-, tekemis-, ja teemanäkökulman tuloksen yhteydessä viidenteen tutkimuskysymykseen liittyvää kuvauksen syntyprosessia, joka sekä taustoittaa että täydentää sisällönanalyysin tulosta. Tarkennan johtamis-/johtajuusnäkökulma-analyysin tulosta kuudennen tutkimuskysymyksen avulla haastatteluaineistosta esiin nostamillani opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeillä. Rakennan analyysin pohjalta kertomuksen, jota saatan täydentää vielä opinto-oppaasta ja toimintakertomuksesta tekemilläni havainnoilla. Tarkastelen sisällönanalyysin tulosta myös suhteessa lukion toiminta-ajatukseen. Tiivistän analyysien tuloksen myös käsitekartaksi, jota avaan lyhyesti.

7.3 Lukion yksi aineiston analyysi

7.3.1 Tasomallijäsennys

Lukion yksi tavoitellun toimintakulttuurin kuvaus sisältää omaa tekstiä vain kolme (3) tiivistä virkettä, joista yksi on kolmilauseinen. Tasomallikuvauksen tiivistelmä on alla olevassa taulukossa 30.

Taulukko 30. Lukion 1 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen

Ta	Ohjaavat tekstit	1	Toimintakertomus	Kommentti
I d e o l o	1. Vastuu	0		
	2. Avoimuus, yhteisyö, muutos	0		
	3. Tavoitteet	1		
	4. Vuorovaikutus	0		
	5. Ilmapiiri	0		
	Yhteensä	1		
S i s ä l t ö	1. Säännöt	0		
	3. Toimintamallit/-tavat	1	Yhteistyö; yht. ymmärrys	Projektit/yhteinen keskustelu
	4. Käyttätymismallit	0		
	5. Arvot/Arvostukset	0		
	6. Periaatteet ja kriteerit	2	OHR*:n toiminnan arviointi	Opettajakunnan veso
	7. Ajattelutavat			
	Yhteensä	3		
S ä		0		
	Yhteensä	0		
S t o i m i n t	1. Yhteisöllinen oppiminen	0	Studia Generaliat	Yhteisiä opettajille/opiskelijoille
	2. Yksilöllinen oppiminen	0	Kulttuurien välinen tuntemus	Lisääntynyt projekteissa
	3. Yhteistyö	0	Ainerajat ylittävät projektit	
	4. Osallisuus	1	Toimintasuunnitelma	Oppilaskunnan oma
	5. Rakentava kriittisyys	0	Toiminnan arviointi	
	6. Vastuunotto/oma työ	0		
	7. Vastuunotto/yhteinen työ	1	Tahtumat, teemat; projektit	Pelastussuunnitelman päivitys
	Yhteensä	2		
U t o	3. Yhteistyö	1	Yhteisprojekti	Hyvä teko -projekti
	4. Osallisuus	1	Valtakunnallinen seminaari	Ympäristöryhmä
	Yhteensä	1		
3 analyysiyksikössä viittauksia		7	* Opiskelijahuoltoryhmä	

Toimintakulttuurikuvauksen ensimmäisessä virkkeessä ilmaistut ideologia-tasolle luokituttavat tavoitteet liittyvät perusteissa ilmaistuun tavoitteeseen rakentaa kaikki käytännöt tukemaan tavoitteiden saavuttamista. Kuvauksessa mainitaan sisältötasolle luokituttavat toimintatavat: avoin keskustelu ja jatkuva arviointi. Seuraavat kaksi virkettä olen luokittanut sisältötason kohtaan peri-

aatteet ja kriteerit, joskin niissä on viitteitä myös toimintatapoihin. Toisessa virkkeistä korostetaan kouluyhteisön traditioiden ja kulttuurin ylläpitoa ja kehittämistä, minkä ajatellaan mahdollistavan yhdessäolon ja koulun erityiseen tehtävään liittyvän tekemisen ja kokemisen. Kolmannessa virkkeessä painotetaan kulttuurin merkitystä sekä oman erityisalan seuraamista ja osaamista. Sisäisellä toimintatasolla avoin keskustelu, jatkuva arviointi sekä erityisalan seuraaminen liittyvät osallisuuteen ja vastuunottoon yhteisestä toiminnasta ja oman osaamisen ylläpidosta ja kehittämisestä. Tässä on myös implisiittinen viittaus ulkoiselle toimintatasolle, sillä ammattitaidon ja osaamisen ylläpitäminen edellyttää yhteyksiä ja yhteydenpitoa myös ulkoiselle toimintatasolle.

Tasomallijäsennyksen esiin nostamat tavoitteet ja niihin liittyvä tekeminen ilmaistaan yleisellä tasolla. Implisiittisesti kuvauksesta on kuitenkin luettavissa valtioneuvoston asetuksen kaikki tavoitteet. Lisäksi virkkeissä käytettyjen ilmaisujen ja virkkeiden sisällön perusteella voi päätellä, että avoimuus, yhteisöllisyys, vastuullisuus, osallisuus ja vuorovaikutteisuus painottuvat muita tavoitteita selkeämmin. Koska toimintakulttuurikuvaus korostaa yleisesti kaikkia tavoitteita, poimin lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomuksesta valtioneuvoston asetuksen toisen pykälän tavoitteisiin liittyviä käytäntöjä. Koonti osoittaa sekä koulun sisäistä että ulospäin suuntautuvaa yhteydenpitoa ja vuorovaikutteisuutta sekä vastuullisuutta omasta ja toisten toiminnasta. Lukio näyttää myös täyttäneen Helsingin opetustoimen velvoitteen kehittää käytäntöjä, jotka tukevat osallisuutta, yhteistyötä ja vastuunottoa yhteisestä toiminnasta sekä yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisen oppimisen käytännöt liittyvät opiskelijoiden ja opettajien yhteisiin Studia Generalia -tyyppisiin tilaisuuksiin sekä opettajien keskustelutilaisuuksiin ja aineryhmytyöskentelyyn, jossa ylittyvät myös oppiainerajat. Esimerkiksi Hyvä teko -projekti ylitti oppiainerajat ja laajeni koulun ulkoiselle toimintatasolle, yhteistyökumppanina oli eräs yläaste ja erään alueen sosiaalitoimi. Teemana olivat suvaitsevuus, monikulttuurisuus ja kehitysyhteistyö.

Oppilaskunnan laatiman oman toimintasuunnitelman painopistealueet ovat osallisuus, avoimuus ja hallituksen profiilin nostaminen, tiedotuksen kohentaminen ja yhteistyön kehittäminen muiden alan lukioden kanssa. Paino-alueista osallisuus, avoimuus ja yhteistyö ovat sekä lukion yhteisön että ohjaustekstien avaintavoitteita. Tulkintani mukaan em. tavoitteiden sisällyttäminen oppilaskunnan suunnitelmaan ja niiden toteutumisen arviointi koulun toimintakertomuksessa osoittavat, että oppilaskunta on aktiivinen osa kouluyhteisöä ja se on ottanut yhdessä avatut tavoitteet suuntaamaan myös omaa toimintaansa. Käytäntöinä ovat olleet erilaiset tapahtumat ja teemapäivät. Toimintakertomuksen mukaan suunnitelma on toteutunut hyvin, tosin tiedottamisessa on edelleen kehitettävää. Kerran jaksossa rehtori on keskustellut oppilaskunnan hallituksen kanssa opettajakokouksen asialistan valmisteluvaiheessa asioista, joihin opiskelijoilla on ollut mahdollisuus vaikuttaa, ja opiskelijat ovat osallistuneet nk. pitkään opettajainkokoukseen sekä muiden

heitä koskevien asioiden valmisteluun ja keskustelleet rehtorin kanssa tärkeinä pitämistään asioista.

7.3.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi

Näkökulmakohtaisessa sisällönanalyysissä olivat mukana kaikki kuvauksen kolme virkettä, kukin omana analyysiyksikkönään. Koko toimintakulttuuri-kuvauksen sisältävä analyysipohja on liitteessä 6.

Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma

Kaikki kuvauksen kolme virkettä ovat monikon ensimmäisessä persoonassa. Toisin sanoen tavoitteen saavuttamiseen liittyvänä tekijänä on me-pronominilla ilmaistu *yhteisö*, joten sisällönanalyysin *vastuunäkökulmasta* vastuutahona ovat yhteisön jäsenet. Koska kuvaus on tiivis ja yleisellä tasolla sekä painottuu yhteiseen tekemiseen, en ole lähtenyt tulkitsemaan, mitä tekeminen voisi olla kunkin yhteisöön kuuluvan ryhmän roolin näkökulmasta. Tavoitteisiin liittyvää *tekemistä* on kohtaaminen ja arviointi; ylläpito ja kehittäminen sekä yhdessä tekeminen ja kokeminen; priorisointi ja ammatillisuuden ylläpito. Analyysiyksiköiden teemat koskevat tavoitteiden saavuttamista, kulttuurin ja tradition ylläpitoa ja kehittämistä sekä kulttuurin ja oman osaamisen merkitystä ja siihen sisältyvää ajatusta elinikäisestä oppimisesta.

Taulukko 31. Lukion yksi toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta

<i>Vastuu/ viittaus- sia/yksiköitä</i> LUKIO 1/3	<i>Tavoite/pykälä</i>	<i>Tekeminen</i>	<i>Teema</i>
<i>Yhteisö/ 3/3</i>	tavoitteisuus avoimuus/2 vaikutusmahdollisuudet osallisuus/2 <i>yhteisöllisyys/2</i> vuorovaikutteisuus/2 <i>vastuunotto/2</i>	tukeminen kohtaaminen arviointi yhdessä tekeminen ja kokeminen ammatillisuuden ylläpito	tavoitteiden saavuttamistapa kulttuurin ja traditioiden ylläpito ja kehittäminen kulttuurin ja oman osaamisen merkitys
<i>Lihavointi: vastuutahon kohdalla eniten esiintynyt tavoite</i>			

Taulukkoon 31 tiivistämäni analyysin tulos osoittaa, että kuvauksessa nousevat esiin ensinnäkin asetuksen toisen pykälän yhteisöllisyys ja osallisuus sekä

niihin liittyvä vaikutusmahdollisuus, jolle käytännöt jatkuva arviointi ja avoin keskustelu luovat edellytyksiä. Asetuksen tavoitteista näkyvät myös avoimuus ja vastuunotto sekä oppimisen mahdollistamiseen liittyvä opetus-opiskelu-oppimisprosessiin linkittyvä tavoitteisuus.

Koska kuvaus sisältää vain kolme virkettä, myös tavoitteiden esiintymistiheyttä osoittava luku jää pieneksi. Yhteisöllisyys ja vastuunotto esiintyvät kahdessa analyysiyksikössä/virkkeessä, muut edellä mainitut vain yhdessä. Koska tiivis kuvaus painottuu yhteisön vastuuseen, tulkitsemme, että lukion toiminnasta vastaavana rehtorin tekeminen on edellytysten luontia, jotta yhteisö voi toimia tavoitteiden suunnassa ja kehittää käytäntöjä, joiden avulla tavoitteet saavutetaan.

Opinto-oppaassa oleva rehtorin kirjoitus korostaa yhteisöllisyyttä, yhteistyön voimaa ja osallisuutta. Kirjoitus painottaa, että koulun kehittäminen sujuu ainoastaan koko työyhteisön yhteistyönä, jossa oppilaskunnalla on merkittävä osuus. Kirjoitus nostaa esiin myös vastuun omasta opiskelusta, kehottaa muistamaan voimavarat, alleviivaa työn iloa ja koulun henkeä, joka vaalii perinteitä ja luo uutta. Oppaan toimintakulttuuria koskevassa osassa kuvataan arjen käytäntöjä, jotka liittyvät toiminnalliseen rakenteeseen. Mm. päivänavauskohdassa korostuu osallisuus, joustotunneissa yhteisöllisyys, hälytysjärjestelmässä fyysinen turvallisuus ja opiskelijahuolto-osiossa henkinen turvallisuus. Myös oppimisen mahdollistavia ja sitä tukevia käytäntöjä kuvataan selkeästi sekä kerrotaan pelisäännöt. Toisin sanoen rehtorin kirjoitus artikuloi toimintakulttuurikuvaukseen kirjattuja tavoitteita ja painotuksia.

Rehtorin haastattelussa (5:29/78–78) kävi ilmi, että kuvauksen syntyvaiheessa toimintakulttuurista oli keskusteltu vilkkaasti ryhmissä, joissa oli opettajia, johtokunnan vanhempia edustavia jäseniä sekä opiskelijoita. Jokainen ryhmä oli tuonut esiin näkemyksensä, joka kirjattiin ja jota kaikki saattoivat kommentoida. Keskustelusta ei ollut tuntunut tulevan loppua. Eniten (5:32/86:86) keskustelua olivat aiheuttaneet lukion perinteet, joiden säilyttäminen oli noussut vahvasti esiin ja jotka korostuvat myös kuvauksessa. Myös yhteisöllisyydestä oli keskusteltu paljon, mikä näkyy myös toimintakulttuurikuvauksessa. Samoin vilkasta ajatusten vaihtoa synnyttänyt kolmas aihe eli lukion erityinen tehtävä korostuu kuvauksessa. Tiivis kuvaus kiteyttää lukion omat ominaispiirteet ja painotukset, mutta korostaa myös lukion perustehtävää, mikä näkyy tavoitteiden korostamisena yleisellä tasolla. Näen tämän kytkeytyvän koulun toimintakulttuuria muovaavaan arjen tosiasiaan: yleislukioon verrattuna lukiolla on kaksitahoinen tehtävä: olla sekä hyvä yleislukio että pysyä oman erityisen tehtävän osalta mukana kehityksessä tai olla jopa lippulaivana.

Opetussuunnitelman perusteissa ei ohjata tavoittelun toimintakulttuurikuvauksen pituutta tai pääpiirteiden määrää, vaan annetaan pelkkä velvoite kuvata pääpiirteet. Näin ollen jää koulutuksen järjestäjän harkintaan, mitä pääpiirteitä se haluaa kuvauksissa korostettavan. Opetustoimen teksti määrittelee pääpiirteiksi tietyt tavoitteet, joihin liittyviä käytäntöjä lukioden tulee kehittää. Kuten edellä tuli ilmi kuvauksessa eksplikoituiden käytännöt liittyvät linja-

uksessa esiin nostettuihin osallisuuteen, yhteisöllisyyteen ja vastuunottoon sekä jatkuvan arvioinnin osalta mahdollisesti myös rakentavaan kriittisyyteen. Kuvaukseen sisältyvät myös perusteissa ilmaistut tavoitteet, esim. vastuunotto, avoimuus ja vuorovaikutus.

Tässä vielä rehtorin näkemys siitä, onko kuvaus tavoitellun toimintakulttuurin kuvaus vai kuvaako se koulussa jo toteutuvaa toimintaa:

5:38-5:39 (98-98)

Toimintakulttuurin kuvaus on jotain sellaista, mitä nyt jo on ja myös jotain vielä tavoiteltavaa. Koulussamme pidetään yllä perinteitä, osa niistä lähes sata vuotta vanhoja. Tavoitteenamme on pitää yllä ainakin osaa vanhoista perinteistä. Opettaji- en ja opiskelijoiden yhteistä keskustelua tavoittelemme tänä lukuvuonna. Järjes- tämme sarjan luentoja, johon kutsumme toimittajia eri medioista. Luennon jälkeen jäämme keskustelemaan kuullusta, opettajat ja opiskelijat yhdessä. Koko kouluyh- teisön (opettajat, opiskelijat ehkä myös muu henkilökunta) yhteisen keskustelun tiellä olemme vielä matkalla.

Johtamis-/johtajuusnäkökulma

Taulukkoon 32 kokoamani toimintakulttuurikuvauksen johtamis-/johtajuusnäkökulma-analyysin tulos osoittaa, että opiskelu- ja työympäristö- prosessin perusrakenne-elementeistä nousevat esiin tavoitteet ja laadun var- mentaminen.

Taulukko 32. Lukion 1 toimintakulttuurikuvaus johtamis-/johtajuusnäkökulmasta

Lukio 1 Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit																	Kriittiset alueet							
T	P	N	R	T	L	P	H	H	O	T	K	T	K	P	P	V	T	O	K	M	H	S	U	M
a	ä	o	y	y	a	a	y	y	s	y	u	i	o	r	u	a	u	p	u	a	e	t	l	i
v	ä	r	h	ö	a	l	v	v	a	ö	u	e	m	i	u	h	l	e	t	t	a	k	a	o
o	t	m	m	n	d	a	i	i	a	n	n	d	m	o	t	v	e	t	t	a	k	a	o	r
i	ö	i	ä	j	u	u	n	n	m	i	t	o	u	i	t	u	v	u	t	g	i	t	s	o
t	k	t	t	a	n	t	v	v	i	l	e	t	n	r	u	u	a	k	u	r	ö	g	h	o
t	s	/	/	k	e	o	o	n	o	l	o	i	i	i	u	k	i	s	u	r	i	s	i	t
t	e	s	y	o	a	/	i	i	e	/	e	t	k	s	i	s	s	e	r	i	a	t	n	e
e	n	ä	h	/	r	p	n	n	n	j	m	t	a	a	i	e	e	u	a	a	ä	e	e	t
e	t	ä	t	v	v	a	t	t		u	i	a	a	i	e	e	u	a	a	ä	e	e	t	i
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.a	8.b	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	0	0

Huolenpitoelementeistä näkyvät osaaminen ja oppilaitoksen oppiminen. Ehkä tiivis kuvaus osoittaa myös viitteitä arjen priorisointiin. Edellä referoitu toi-

mintakertomus osoittaa kuitenkin, että koulun arkityö ulottuu myös vahvasti ulkoiselle toimintatasolle, vaikka pääpiirteisiin kiteytetyssä tekstissä ei niihin eksplisiittisesti viitatakaan.

Johtajuuden kriittisistä alueista nousevat esiin opetuksen, kulttuurin, henkilöstön osaamisen ja strategisen johtajuuden alueet. Sen sijaan manageriaalin, ulkosuhteiden ja mikropolitiittinen alue eivät näy tiiviissä kuvauksessa, joka jää sisäiselle toimintatasolle, vaikka painottaakin yleisesti kaikkia tavoitteita ja viittaa implisiittisesti myös ulkoiselle toimintatasolle.

Rehtorin kertomus opiskelu- ja työympäristöprosessista

Haastattelussa (5:161/48:49) rehtori kertoi, että hän oppimisen johtajana pyrkii luomaan hyvän oppimisen puitteet rakentamalla työyhteisöä siihen suuntaan, että opetus sujuu. Koulun vahvuuksina hän nostaa esiin (5:110/464:464; 5:65/236:236) oppiaineiden välisen, erilaisina projekteina toteutettavan yhteistyön, jossa usein on myös ulkopuolisia kumppaneita sekä kotimaasta että ulkomailta. Rehtori (5:129/ 576:576) käy myös seuraamassa oppitunteja sekä antaa sen jälkeen opettajalle palautetta.

Kulttuurin alueella rehtori vaalii yhdessä yhteisönsä kanssa keskustellen koulun traditioita (5:141/654:660), joista osa pohjautuu vanhan oppikoulun perinteisiin, osa 25 vuotta sitten syntyneeseen traditioon. Rehtori hyödyntää traditioihin liittyvää koulun historiaa puheissaan ja syventää näin perinnettä koskevaa tietämystä. Sekä opettajat että opiskelijat pitävät tärkeänä, että traditiot säilytetään (5:147/ 688:688).

Päätöksenteon valmistelu niveltyy ryhmänmuodostukseen, sillä kehittämisryhmän tehtävänä (5:70/255:255) on valmistella asioita opettajakunnalle ja myös tuoda opettajakunnan asioita rehtorille eli ryhmä toimii kahdensuuntaisesti kuljettaen ideoita ja ajatuksia puolin ja toisin. Kehittämisryhmä käsittelee agendalleen tulleita asioita ja valmistelee ne opettajakokoukselle. Rehtori ei kokoa ryhmää automaattisesti eri aineiden edustajista, vaan edellyttää, että ryhmässä mukana olevat ovat kehittämisestä kiinnostuneista ja heillä on kykyä ja näkemystä kehittää arkityötä. Rehtorin mukaan kehittämisryhmän työ on vielä ”matkalla”, joten tavoitteena on sekä tehostaa että aikatauluttaa sitä.

Rehtorin toimintatapana (5:757/283:283) näyttää olevan tilan ja ajan antaminen keskustelulle. Esimerkiksi opetustoimen käyttöön ottaman virtuaalisen oppimisympäristön perehdyttämiskoulutukseen menosta oli keskusteltu kolmessa tai neljässä opettajakokouksessa ja välillä paikalla oli ollut myös mediakeskuksen asiantuntija. Opettajat saivat purnata ja puhua, ja lopulta, kun asiaa oli pohjustettu, tehtiin päätös, että lukio osallistuu koulutukseen. Päätösvaiheessa enää yksi opettaja suhtautui asiaan osittain kielteisesti, mikä perustui pelkoon, että oppimisympäristö sulkee henkilökohtaisia kontakteja. Rehtori kertoo todenneensa, että niin ei käy. Kun asiasta on yhdessä päätetty,

rehtori aikoo vaatia, että jokainen opettaja myös osallistuu kolmena päivänä koulutukseen.

Samankaltaista, pohjustavaa toimintatapaa rehtori soveltaa korostaessaan, että aihekokonaisuuksia varten ei ole tarkoituksenmukaista perustaa työryhmää, koska aihekokonaisuudet rakentuvat oppiainesisällöistä ja edellyttävät opettajien yhteissuunnittelua. Rehtori kertoo (huhtikuussa), että on jo marraskuusta alkaen toistanut joka *viikkotiedotteessa*, että ”kun suunnittelette ensi vuotta, muistakaa aihekokonaisuuksien toteutuminen”. Seuraavan vuoden kurssiesite osoittaakin, että em. taktiikka on tuottanut tulosta: seuraavan lukuvuoden suunnittelu (5:66/240:240) aloitetaan hyvissä ajoin, ja rehtori aikoo tehdä kurssisuunnittelusta prosessikuvauksen sekä liittää kuvaukseen aikataulun. Hän pitää kuvausta tarpeellisenä kahdesta syystä: kun prosessi on kuvattu, kaikki vaiheet tulevat aikanaan tehdyksi, ja keskustelu siitä, missä vaiheessa kurssiehdotukset tulee jättää, käy tarpeettomaksi.

Esimerkkinä käytännöstä, johon kaikki opettajat osallistuvat, on opiskelijavalintahanke (5:72/269:269). Kyse on koulun markkinointiin liittyvästä toimintapäivästä, (lauantai), jolloin jokaisella opettajalla on jokin listattu tehtävä. Päivän jälkeen osanottajat tapaavat sanoa, että ”olipa kiva päivä”. Esimerkkinä opettajien hyvästä keskinäisestä yhteistyöstä (5:79/298:298) rehtori mainitsee, että koulutuksiin osallistuneet opettajat huolehtivat koulutuksissa saamansa uuden tiedon toisilleen. Myös työnjakokäytännöt (5:63/227:227) ovat selkeitä: opettajat huolehtivat vastuualueistaan ml. niihin liittyvä suunnittelu/raportointi, joka liittyy toimintasuunnitelma/-kertomusprosessiin.

Tapaansa antaa tunnustusta/palkita rehtori (5:83/321:321; 5:84/325:325) kuvaa näin:

Päättämme lukukauden aina koko henkilökunnan yhteiseen kahvihetkeen. Palkitsen siinä tilanteessa syksyin kevään yhtä tai kahta opettajaa kiittäen häntä julkisesti jostain mieleeni jääneestä lukukauden aikana tehdystä työstä. Työn, josta kiitän, ei tarvitse aina olla jotain hyvin näkyvää. Voin kiittää myös jostain hiljaisesta työstä, mikä ei selkeästi näy, mutta jonka tekemättä jättäminen näkyisi.

Toimintakulttuurikuvakseen kirjattu yhteisöllisyys ja osallisuus kuuluvat sekä rehtorin puheessa että näkyvät toimintakertomuksessa. Yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen niveltäviä opiskelijoille ja opettajille yhteinen hyvinvointiaiheinen iltapäivä (5:60/214:214) on yksi esimerkki. Rehtori (5:89/367:367) painottaa henkilöstön hyvinvointia ja pohtii sen taustaehtoja suhteessa johtajuuteen:

Pyrin kaikin tavoin pitämään kiinni johtajan työssäni sellaisista arvoista kuin oikeudenmukaisuus ja johdonmukaisuus. Ne ovat minulle tavoiteltavia arvoja. Mielestäni johtajan on luotava avointa ilmapiiriä ja pidettävä niin monet asiat kuin mahdollista läpinäkyvinä.

Sanotaan, että johtaja on yksinäinen suurenkin henkilöstön keskellä. Mielestäni näin tuleekin olla. Minulla johtajana ei pidä olla ystäviä työyhteisössä, koska ystävyys-suhteet asettavat alaiset eri asemaan. Tietty etäisyys alaisiin on hyvä säilyttää. Mielestäni tämä on tärkeä asia tasa-arvon ja oikeudenmukaisuuden toteutumiselle sekä kaikenlaisten asioiden sujumiselle.

Rehtorin (5:77 /293:293) mukaan opettajat lähtevät mielellään täydennyskoulutukseen ja osallistuisivat enemmänkin, jos määrärahat sallisivat. Koulu voi tarjota kuitenkin useimmiten ainoastaan palkallisen virkavapauden. Rehtori käy vuosittain (5:96/396:396) noin puolentoista tunnin *kehittämiskeskustelun* kaikkien opettajien kanssa. Yleensä opettajat suhtautuvat keskusteluun myönteisesti ja rehtori pitää keskustelun käymistä tärkeänä. Jos joku osoittaa pitävänsä keskustelua ajanhukkana ja pomottamisena, rehtori sietää sen eikä lankea keskusteluun kehittämiskeskustelun tärkeydestä.

Lukuvuoden arvioinnin yhteydessä sekä opiskelijat että opettajat ovat ilmaisseet huolensa koulun päivänavauskulttuurin hiipumisesta:

5:138/648:648

Koulussamme pidetään päivänavauksia salitilaisuuksina ja tilaisuudet ovat enimmäkseen opiskelijoiden esittämiä joko valmiita tai puolivalmiita esityspätkiä esim. näyttämöilmaisun, puheilmaisun, tanssin, musiikin ym. tunneilta. Päivänavauskulttuuri korostaa yhteisöllisyyttä ja sitähan juuri haluamme tavoitella. Siksi tartumme nyt tähän huoleen ja olen haastanut koko oppilaskunnan päivänavaustalkoisiin.

Koulussa on nostettu keskusteltavaksi (5:127 /564:564) toimintakulttuuri ja opiskelijahuolto sekä opettajien yhteistyölle rakentuvat aihekokonaisuudet. Rehtori painottaa (5:158/732:732) myös foorumeita, joille kaikki voivat osallistua. Erityisen tärkeänä hän pitää sellaisia, joilla opettajat voivat puhua omasta työstään sekä arvioida sitä ja pohtia menettelytapojaan. Lukuvuotta 2005–06 arvioitiin yhtenä VESO-päivänä. Puolet ajasta oli varattu vision rakentamiseen, jokainen sai pohtia omaa unelmaansa. Koska koululla ei ole selkeää visiota siitä, mikä on ”se juttu”, rehtorin mielestä oli hauskaa ja utopistakin unelmoida. Tosin visiointi jäi kesken, mutta sitä voidaan jatkaa.

Rehtorin kuvauksen perusteella voi todeta, että koulun ulkoisen toimintatason (5:86/345:345) käytännöt ovat monipuolisia ja koululla on paljon yhteistyökumppaneita. Myös oppilaskunnan omassa toimintasuunnitelmassa korostuu ulkoisen toimintatason yhteisyö. Mikropoliittisella alueella rehtori (5:125/548:549) osoittaa jämäkkyyttä pitämällä huolta henkistä hyvinvointia turvaavista rajoista. Käytäntöinä ovat avoin keskustelu, pelisääntöjen selkeyttäminen ja selkeä viestittäminen ja välitön ongelmiin puuttuminen.

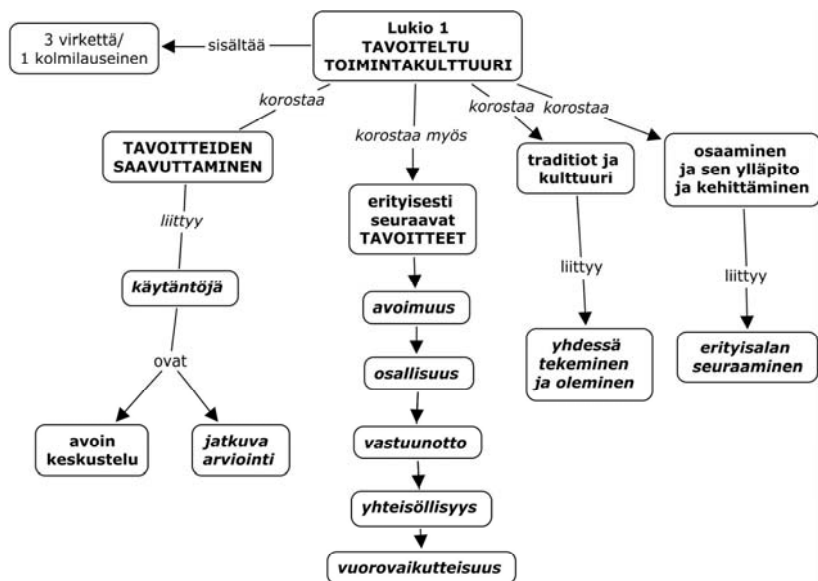
Toimintakulttuurikuvauksessa korostuva avoin keskustelu nousee esiin tuon tuostakin rehtorin haastattelussa. Sekä opettajat että opiskelijat ovat aktiivisia keskustelemaan ja osallistumaan arkityön suunnitteluun ja ottamaan kantaa käytäntöjen muutosesityksiin. Rehtori johtaa (5:122/377:380) sekä kuuntelemalla että ottamalla puheissaan toistuvasti esille tärkeinä pitämiään

asioita. Yksi toistuvasti keskustelua herättävä asia on koulun perustehtävä ja erityistehtävä, sillä rehtorin mukaan erityisen tehtävän opetukseen on pakko käyttää yleisopetuksen tuntikehystä. Tästä seuraa kaksi asiaa: yleisopetuksen suuret ryhmäkoot ja toistuva keskustelu tuntikehysten käytöstä. Lopputulos on aina sama: mikäli koulu halutaan pitää vetovoimaisena, yleisopetuksen ryhmäkoot ovat suuria. Uuden opetussuunnitelman käyttöönoton myötä tilanne on entisestään vaikeutunut, kun sekä uusi tuntijako että ainereaalioke ovat lisänneet kurssitarjottimella tarjottavien kurssien määrää.

Lukion 1 toiminta-ajatuksen on kiteytetty, että koulussa opiskellaan kriittisesti tietoa, taitoja ja taidetta. Tämä näkyy myös toimintakulttuurikuvauksessa. Kuvaus sisältää myös tavoitteen kasvattaa opiskelijoita monialaisia kulttuurin tekijöitä ja kokijoita. Kuvauksessa näkyy myös toiminta-ajatuksen tavoite tukea opiskelijoiden kasvua vastuullisiksi ja yhteisöllisiksi toimijoiksi. Sekä toimintakertomuksessa että rehtorin haastattelussa näkyy, että arkityö on toiminta-ajatuksen ja toimintakulttuurikuvauksen viitoittamaa.

7.3.3 Käsitekarttakoonti

Kokoan analyysin vielä kuvioon 32 laatimani käsitekartan avulla.



Kuvio 32. Lukion 1 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana

Kartan vasemmassa reunassa on näkyvissä toimintakulttuurikuvauksen ensimmäisessä virkkeessä korostuva tavoite saavuttaa tavoitteet ja tähän liittyvät käytännöt: avoin keskustelu ja jatkuva arviointi, jotka tulkintani mukaan sisältävät kartan keskelle esiin piirtämäni valtioneuvoston asetuksen tavoitteet: avoimuus, osallisuus, vastuunotto, yhteisöllisyys ja vuorovaikutteisuus. Tavoitteiden oikealla puolella ovat ensinnäkin koulun eksplikoimat painoalueet: traditiot ja kulttuuri, joihin liittyvä eksplikoitu tekeminen toteuttaa kartan keskelle nostamiani tavoitteita. Toisena painoalueena on osaaminen ml. ylläpito ja kehittäminen ja siihen liittyvä tekeminen. Toisin sanoen oman erityisalan seuraaminen, joka myös tukee kartan keskelle piirrettyjen tavoitteiden toteutumista. Kuvauksen sanamuoto *oman erityisalan seuraaminen* johtaa ajatukset koulun erityiseen tehtävään, mutta koskee yhtä hyvin myös opetus-suunnitelmaan liittyvien yleissivistyksen alojen seuraamista.

7.4 Lukion 7 aineiston analyysi

7.4.1 Tasomallijäsennys

Lukion 7 toimintakulttuurikuvauksessa on kaikkiaan 32 virkettä, joista yksi on nelilauseinen, neljä kaksilauseista ja loput yksilauseisia. Kuvauksen virkkeet ovat lyhyitä ja sisältävät harvoin viittauksia useammalle kuin yhdelle toimintatasolle, joten ryhmittelin pääosin kokonaisia virkkeitä tasomallin eri tasoille. Tasomallianalysissä oli analyysiyksikkönä virke. Tasomallijäsenyksen tulos on taulukossa 33.

Kaikki kolme ideologiatasolle luokittelemaani virkettä liittyvät opetus- ja kasvatustavoitteisiin. Kyse on oppimis- ja tietokäsityksestä, kriittisestä suhtautumisesta tietotulvaan (aihekokonaisuus) sekä yhteisön jäsenyyttä korostavalta arvopohjalta nousevasta koulun hyvästä hengestä ja onnistuneen yhteistyön synnyttämästä itsetunnosta ja vastuuntunnosta. Mikään näistä ideologiatasolle luokituvista virkkeistä ei painota avoimuutta muutokselle tai avointa yhteistyötä tai vuorovaikutusta ympäröivän yhteiskunnan kanssa, mutta taulukosta näkyy, että kolme kuvauksen virkettä on luokitunut sisäisen toimintatason kohtaan seitsemän, joka edellyttää sisäistä vuorovaikutusta ja yhteistyötä.

Reilusti puolet viittauksista luokituu sisältötasolle. Peräti yksitoista koskee pääosin operatiivisia toimintatapoja, neljä periaatteita/kriteerejä, kaksi sääntöjä ja yksi liittyy ajattelutapoihin. Sen sijaan kuvauksessa ei viitata käytäytymismalleihin. Arvoperustaan ml. aihekokonaisuudet on kaksi viittausta. Sisältötason teemat käsittelevät kirjoitettuja pelisääntöjä, itsetuntemusta ja motivaatiota, tiedonkulkua, opiskelijoiden erilaisuuden huomioon ottamista ja yhteisön jäsenyyden merkitystä.

Sisäiselle toimintatasolle sijoittuvat virkkeet jakautuvat tasaisesti eri ala-kohtiin. Tosin vastuunotto omasta työskentelystä kohtaan ei ole viittauksia, mutta sen sijaan kolmessa virkkeessä viitataan vastuunottoon yhteisestä työskentelystä. Sisäisen toimintatason teemat ovat juhlat ja tapahtumat, vanhempainillat, yhteydenpito ja kumppanuus, opiskelijan tukeminen sekä arjen tutkiminen. Ulkoisen toimintatason yhteistyöhön on kolme viittautusta ja osallisuuteen yksi. Kaiken kaikkiaan voi todeta, että kuvauksen rakenne noudattelee tukimateriaalina olleen toimintakulttuurikaavion jäsennyttä.

Taulukko 33. Lukion 7 tasomallijäsenitys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen

Ta	Ohjaavat tekstit	7	Toimintakertomus	Kommentti
I d e o l o	1. Vastuu	1		
	2. Avoimuus, yhteisyö, muutos	0		
	3. Tavoitteet	3		
	4. Vuorovaikutus	0		
	5. Ilmapiiri	1		
	<i>Yhteensä</i>	5		
S i s ä l t ö	1. Säännöt	2		
	3. Toimintamallit/-tavat	11	Jalkautuminen yläasteille	Yläasteelta tulleet opiskelijat+reht
	4. Käyttätymismallit	0		
	5. Arvot/Arvostukset	2		
	6. Periaatteet ja kriteerit	4	Opas arvioitu; tulosseuranta	Yhteistyössä koko yhteisö
	7. Ajattelutavat	1		
	<i>Yhteensä</i>	20		
S ä		0		
	<i>Yhteensä</i>	0		
S t o i m i n t	1. Yhteisöllinen oppiminen	1	Pedagogiset keskustelut	Liittyy profiilin nostoon
	2. Yksilöllinen oppiminen	3	Oppimisen laatu	Parantamiskurssi
	3. Yhteistyö	2	Juhlat ja tapahtumat	
	4. Osallisuus	2	Hesan nuorten ääni	
	5. Rakentava kriittisyys	1	Toiminnan arviointi	
i n t	6. Vastuunotto/oma työ	0		
	7. Vastuunotto/yhteinen työ	3	Lähialue:siisteys/rauhallisuus	Hyvä teko
	<i>Yhteensä</i>	12		
U t o	3. Yhteistyö	3		
	4. Osallisuus	1	Tuloksista keskustelu	Vanhempainillat
	<i>Yhteensä</i>	4		
32	analyysiyksikössä viittauksia	41		

Lukuvuoden 2005–2006 toimintakertomuksen koonti osoittaa, että yksilöllistä oppimista on tuettu toteuttamalla Oppimisen laadun parantamiskurssi. Osallisuuden painoalueen käytännöt kietoutuvat yhteen vastuunoton painoalueen kanssa. Käytännöt liittyvät juhlien ja tapahtumien järjestämiseen sekä toiminnan suunnitteluun ja arviointiin sekä arvioinnin tuloksista yhdessä keskustelemiseen sekä koulun sisällä että vanhempainilaisuuksissa. Osallisuus-

teen linkittyvät myös vuorovaikutukseen laatuun liittyvät pedagogiset keskustelut, joilla luodaan viihtyvyttä ja ehkäistään keskeyttämistä sekä tuetaan yhteisöllistä oppimista. Tämä liittyy myös kehittämiskohteena olevaan koulun profiilin nostamiseen.

Vastuunottoa yhteisestä työskentelystä kuvaa Hyvä teko-projekti, jonka teemana on ollut huolehtia koulun lähialueen siisteydestä ja rauhallisuudesta, ja siten ottaa huomioon naapuritontin asukkaat. Oppilaskunnan osalta todetaan, että oppilaskunta on aktiivisesti osallistunut koulun tilaisuuksien järjestämiseen sekä ottanut vastuun oppikirjojen yhteishankinnasta sekä osallistunut Hesän Nuorten Ääni -kampanjaan.

7.4.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi

Näkökulmakohtaisessa sisällönanalyysissä analyysiyksikkönä oli 31 virkettä, koska jätin analyysin ulkopuolelle kuvauksen sisältötasolle luokituvan 25. virkkeen, joka sisältää yleisellä tasolla olevaa argumentointia. Kirjasin tähän virkkeeseen vain teeman.

Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma

Taulukkoon 34 tiivistämäni vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma-analyysituloksen mukaan *opettajat* vastaavat yksilöllisen ja elinikäisen oppimisen ohjaamisesta, osallisuuden ja yhteistyön tukemisesta sekä aihekokonaisuuksien suunnittelusta ja valmistelusta, osallistuvat päätöksentekoon ja yhteistyössä suunnittelevat ja arvioivat arjen käytäntöjä.

Opettajiin viitataan vastuutahona yli kolmasosassa yksiköistä. Heitä koskevia teemoja ovat oppimisen tukeminen sekä oppijoiden erilaisuuden huomioonottaminen sekä laadun varmentaminen. *Ohjaajat* ovat vastuutahona kahdessa analyysiyksikössä, joista toisen yhteistoimintaan liittyvä tekeminen on ohjaamista ja tukemista ja teemana on opintosuunnitelma. Toisen yksikön tekemisen tavoite liittyy oppimahdollisuuksiin ja tukemiseen

Opiskelijoihin vastuunkantajana viitataan noin joka viidennessä yksikössä. Ensinnäkin kyse on taitojen harjoittelusta, itsenäiseen opiskeluun ja uusien opiskelijoiden perehdyttämiseen liittyvästä vastuunotosta. Toiseksi tavoitteisiin liittyvä tekeminen on yhteisöllisyyttä tukevaa osallistumista yhteisten juhlien ja tapahtumien järjestämiseen sekä palautteen antamiseen liittyvää toiminnan arviointia.

Yhteisön vastuuosuus on yhtä suuri kuin opettajien. Näistä myös opiskelijoita koskevat tavoitteet liittyvät toimintaohjeiden noudattamiseen, osallisuuteen ja yhteisöllisyyteen sekä laadun arvioimiseen. Kyse on yhteisöllisyyden ja osallisuuden käytännöistä, jotka koskevat tapahtumien ja juhlien järjestämisvastuuta ja arjen tutkimista yhdessä. Pelkästään henkilökuntaa koskevia

tavoitteita ovat huolenpito opiskelijoiden hyvinvoinnista ja kasvun tukeminen. Opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtimisesta päävastuu on opiskelija-huoltoryhmällä ja erityisesti tuesta erityisopettajalla. Yhteistyö huoltajien kanssa painottuu vanhempainiltoihin ja tarvittaessa järjestettäviin tapaamiin. Sidosryhmien kanssa valmistellaan aihekokonaisuuksiin liittyviä tapah-
tun-
mia ja järjestetään yhteisiä opintoja.

Taulukko 34. Lukion 7 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkö-
kulmasta

<i>Vastuu/ viittauk- sia/yksiköitä Lukio 7/31</i>	<i>Tavoite/pykälä</i>	<i>Tekeminen</i>	<i>Teema</i>
<i>Opettajat/ 12/31</i>	<i>oppiminen/2</i> yksilöllinen ja elin- ikäinen osallisuus/2 yhteistyö/4 vastuunotto/2 laatu	ohjaus, huomioon otto ja tuki päättöksenteko, suunnittelu ja toteutus arviointi	taidot ja tiedot erilaiset oppijat oppimis- ja tiedonkäsitys infrastruktuuri juhlat ja tapahtumat toiminta ja tulokset
<i>Ohjaajat 2/31</i>	oppiminen/2 itsenäisyys/2	ohjaus ja tuki	opintosuunnitelma
<i>Opiskelijat/ 6/31</i>	yhteisöllisyys/2 osal- lisuus/2 yhteistyö/4 laatu taidot/4 itsenäisyys/2 <i>vastuunotto/2</i>	suunnittelu ja toi- meenpano arviointi harjoittelu tenttminen ja tutorohjaus	juhlat ja tapahtumat infrastruktuuri ilmapiiri tiedonhankinta opiskelutapa opintosuunnitelma
<i>Yhteisön jäsenet/ 12/31</i>	<i>yhteistyö/4</i> yhteisöllisyys/2/ osallisuus/2 laatu vuorovaikutus/2 vastuunotto/2	suunnittelu ja toi- meenpano arviointi valmistelu huolenpito	juhlat ja tapahtumat infrastruktuuri arjen tutkiminen kumppanit hyvinvointi ilmapiiri
<i>Lihavointi: vastuutahon kohdalla eniten esiintynyt tavoite.</i>			

Lukuvuoden 2005–2006 opinto-oppaan kaksisivuinen rehtoriosuus alkaa ter-
vetulotoivotukselle lukioon 7. Kirjoitus painottuu operatiivisesti ja syventää
toiminnallista rakennetta. Kirjoituksen lopussa rehtori toivottaa hyvää opiske-
lumenestystä ja myönteistä vuorovaikutusta. Nostamalla esiin myönteisen
vuorovaikutuksen rehtori artikuloi kuvauksessa painottuvaa yhteisötason yhe-
teistyötä ja vuorovaikutteisuutta. Henkistä turvallisuutta tukevassa oppaassa
kuvataan selkeästi luokattoman lukion toimintaa ja pelisääntöjä sekä anne-

taan toiminnalliseen rakenteeseen liittyvät aikataulut ja ohjeet ml. yo-kirjoitukset. Omaleimainen vastuunottoon liittyvä käytäntö on kirjata näkyviin vuosikursseittain opiskelijoita koskevia tiettyjä vastuita. Toimintakertomuksen mukaan on ”Järjestelyt koottu ja aikataulutettu opinto-oppaaseen, joka tärkeimpänä välineenä ohjaa lukion toimintaa”. Opas on myös arvioitu ja todettu erinomaiseksi ohjauksen välineeksi. Arviointi nousee esiin myös toimintakulttuurikuvauksessa mm. arjen tutkimisena.

Rehtorin haastattelussa (3:26/65:67) ilmenee, että käytäntöjä muutettiin vain soveltuvin osin verrattuna aikaisemman opetussuunnitelman ohjaamaan toimintaan. Rehtori (3:33/05:113) ei enää tarkkaan muistanut valmisteluprosessin yksityiskohtia. Hän kertoo, että asiaa valmisteltiin ryhmässä ja työtä jaettiin. Toimintakulttuurin käsite tuntuu olevan rehtorille selvä, samoin se, että kuvaus on yhtä aikaa sekä jo toteutuvan toiminnan kuvaus että myös tavoite. Seuraava sitaatti kuvaa rehtorin käsitystä toimintakulttuurin käsitteestä:

3:28 (77:79)

EK: Mitä sinä ymmärrät toimintakulttuurilla? Sinulla on kuitenkin siitä jokin kuva?

Rehtori: No varmasti. Sehän on tapa toimia. Sitähän on toimintakulttuuri. Sanoisin, että yksi kaikkien tärkeimpiä on tämä positiivinen vuorovaikutus. Sehän luo puitteet kaikelle toiminnalle, opiskelulle. Ja siitä kun lähdetään, niin kyllä muut tehtävät järjestyvät. Nämä opettajat ovat kyllä hyvin pätevää väkeä, siinä ei ole mitään.

Koulukohtaisen opetussuunnitelman alussa on kuvattu opetussuunnitelmaprosessia. Koulussa on toiminut opetussuunnitelmatyöryhmä, johon ovat kuuluneet rehtori, apulaisrehtori sekä kaksi opettajaa, joista toinen on ollut opetussuunnitelman laadinnan yhteysopettaja. Tämä ryhmä on vastannut pääosin opetussuunnitelman yleisen osan kirjoittamisesta. Työhön ovat osallistuneet myös opiskelijat ja huoltajat. Oppilaskunta on osaltaan hyväksynyt opetussuunnitelman, ja vanhempainillassa vanhemmat ovat voineet vastata lukion toiminta-ajatusta ja arvoja koskevaan kyselyyn ja sitä kautta saaneet mahdollisuuden vaikuttaa opetussuunnitelmatyöhön.

Johtamis-/johtajuusnäkökulma

Taulukkoon 35 kokoamani johtamis-/johtajuusnäkökulma-analyysin tulokset osoittaa, että kuvaus sisältää kaikki perusrakenteen elementit, joista painottuvat normit ja pelisäännöt sekä ryhmänmuodostukseen liittyvä yhteistyö. Myös vallan- ja vastuunjakoon sisältyvä työnjako, tavoitteet sekä laadunvalvontaan liittyvä arviointi näkyvät selkeästi kuvauksessa.

Huolenpidon elementeistä ovat mukana opiskelijoiden hyvinvointi sekä koulun juhliin ja tapahtumiin liittyvä työnilo. Myös kommunikaatioelementti nousee esiin, sillä koulun toimintakulttuuriin kuuluu arjen tutkiminen ja toiminnan arvioiminen yhdessä.

Johtajuuden kriittisistä alueista painokkain on manageriaalinen alue, mutta myös opetuksen, strategiselle ja kulttuurin alueelle viittaavia ilmaisuja on useita. Myös ulkosuhteiden alue nousee esiin, mutta kuvauksessa ei ole viittauksia henkilöstöön eikä myöskään mikropolitiikkaan.

Taulukko 35. Lukion 7 toimintakulttuurikuvaus johtamis/johtajuusnäkökulmasta

Lukio 7 Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit																	Kriittiset alueet							
T	P	N	R	T	L	P	H	H	O	T	K	T	K	P	P	V	T	O	K	M	H	S	U	M
a	ä	o	y	y	a	y	y	y	s	y	u	i	o	r	u	a	u	p	a	e	t	l	i	k
v	ä	r	h	ö	a	v	v	v	a	ö	n	d	m	o	t	v	e	t	t	a	k	a	o	r
o	t	m	m	n	d	a	i	i	a	n	n	d	m	o	t	v	e	u	t	g	i	t	s	o
i	ö	i	ä	j	u	n	n	n	m	i	t	o	u	i	t	u	v	u	t	g	i	t	s	o
t	k	t	t	a	n	t	v	v	i	l	e	t	n	r	u	u	a	k	u	e	l	e	u	p
t	s	/	/	k	e	o	o	n	o	l	o	i	i	m	k	i	s	u	r	ö	g	h	o	
t	e	s	y	o	a	/	i	i	e	/	e	t	k	s	i	s	s	e	r	i	s	i	t	
e	n	ä	h	/	r	p	n	n	n	j	m	t	a	o	n	i	u	n	i	a	t	n	e	
e	t	ä	t	v	v	a	t	t		u	i	a	a	i	e	e	u	a	a	ö	e	e	t	
t	e	n	e	a	i	l	H	O	j	h	n	m	t	n	n	n	s	a	l	l	a	n	t	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.a	8.b	9.	10	11.	12	13	14.	15.	16.	17	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
5	2	10	9	6	5	0	0	1	0	2	0	0	4	0	0	0	0	5	4	14	0	4	3	0

Rehtorin kertomus opiskelu- ja haastatteluprosessista

Rehtori (3:66/ 336:336; 3:86/482:486; 3:137/789:789;3:139/797:797) toteaa, että hänen luottamuksensa opettajiin perustuu siihen, että ”meillä” on tietynlainen näkemys opetussuunnitelmasta, joten hän käy vain harvoin seuraamassa oppitunteja. Hän kiittää opettajien aktiivista, kollegiaalista aineryhmytyöskentelyä ja antaa opettajille vapauden päättää heille parhaiten soveltuvasta tavasta hoitaa opetus. Hänestä on tärkeää, että kurssitarjottimen laatii nimenomaan rehtori, jonka täytyy pystyä keskustelemaan laatu- ja sisältöperusteluista opettajien kanssa, koska rehtorilla on tarjotinta tehdessään ”miljoonia ajatuksia”.

Kulttuuriin liittyvän johtajuuden alueen (3:95/543:543) osalta rehtori painottaa juhlien kasvattavaa merkitystä todeten, että juhlat kasvattavat myös juhlaan osallistuvia peruskoulun oppilaita.

Päätöksentekokäytäntöjen (3:83/455:455) osalta ilmenee, että rehtori valmistelee pitkän esityslistan, joka on samalla tiedotuskirje käsiteltävistä/sovittavista asioista. Listan tehtävä on pitää huolta päätöksenteon avoimuudesta ja kaikkien osallistumismahdollisuudesta. Tämä onnistuu, kun esityslista jaetaan riittävän ajoissa etukäteen ja asiat esitellään perusteellisesti.

Hyvä ja avoin valmistelu varmistaa myös sen, että kaikki ovat selvillä, mistä sovitaan ja mitä sovitaan, kun sopimukset/muutokset kirjataan pöytäkirjaan. Ennen listan lähettämistä rehtori luetuttaa sen parilla opettajalla, jotka kommentoivat listaa ja voivat tehdä ehdotuksia käsittelyyn otettavista asioista. Tässä yhteydessä rehtori korostaa, että näiden opettajien tulee olla myönteisiä yhteiselle asialle eli heillä tulee olla rakentava tapa tuoda esiin asioita. Päättösten/sopimusten toimeenpanosta (3:97 /553:553) huolehtii yleensä rehtori, mutta sopimuksen luonteen mukaan toimeenpanija tai päätöksestä tiedottaja voi olla esimerkiksi oppilaskunnan ohjaaja.

Normit/pelissäännöt (3:47/198:200; 3:142/815:815) tulevat opetussuunnitelman perusteista ja niistä tiedotetaan opinto-oppaassa ml. järjestyssäännöt. Poissaolosäännösten tulkinnanvaraiset rajakohdat ratkaisee viime kädessä rehtori. Tätä käytäntöä on nimenomaan oppilaskunta esittänyt, ja esitys on johtanut esittäjän toivomaan tulokseen. Tämä osoittaa, että opiskelijoita sekä kuullaan heitä koskeissa asioissa että toiveilla on myös vaikutusta arkityön käytäntöihin.

Koulun ryhmänmuodostus- ja yhteistyökäytännöt ovat omaleimaiset, sillä koulussa ei ole nimettyä johtoryhmää tai vastaavaa. Rehtorin (3:40/145:151) käsityksen mukaan ”johtoryhmät eivät ole mistään kotoisin”. Käsitystään hän perustelee sillä, että jokainen opettaja on periaatteessa samanarvoinen, mutta myöntää myös, ettei pysty siihen, ettei juttelisi jonkun kanssa enemmän kuin toisten, sillä ”ihmisiähän tässä ollaan”.

3:36 (125:127)

Meillähän on valtavasti ryhmiä. Teemme työnjakolistan, jonka aikataulutamme.

Aina kun lähestytään jotain tilannetta, niin yleensä tiedän heti, ketkä opettajat ovat pelissä. Tarkistan asian kysymällä: ”Oletteko tehneet?” Ja: ”Joo joo olen sen jo tehnyt”. Ei minun yleensä tarvitse huolta pitää. Se menee niin kuin tyhjää.

Rehtori (3:67/343:343) laatii keväällä edellisen vuoden perusteella tulevaa lukuvuosiohjelmaa varten alustavan rungon ja valmistelee sen pohjalta yhdessä 8–10 opettajan kanssa päivitetyn pohjan opettajakunnan käsittelyyn. Syksyllä toimintasuunnitelmaa vielä viimeistellään ja hyväksytään kuuden tunnin palaverissa. Rehtori korostaa, että kun asiat käydään läpi yhdessä, ne tulevat tiedoksi ja mahdollistavat keskustelun, miten asioita viedään eteenpäin. Lukuvuoden aikana keskustellaan vilkkaasti ja rehtori pitää opettajat ajan tasalla, missä mennään. Toisaalta ajatusten vaihto ja toisten näkemysten kuuleminen auttaa rehtoria peilaamaan omia ajatuksiaan ja tarvittaessa muuttamaan niitä.

3:52 (228:230)

Olen hyvin halukas kuuntelemaan ihmisiä. Mielestäni juuri tämä keskustelu on hyvin tärkeä. Monta kertaa tulee uusi näkökulma asiaan, kun keskusteleen ihmisten kanssa. Ja minulla on useita kokonaisnäkemysten omaavia opettajia, joiden kanssa keskustellessa nousee esiin monta näkökulmaa, joita ei itse ole huomannut. Kun

edustan kuitenkin muuten tietysti tätä vanhempaa polvea, niin otan kyllä hyvin hallowukkaasti huomioon nuorempien näkökulmat.

Valta ja vastuu/työnjakojärjestelyt liittyvät kiinteästi edellä kuvattuun yhteistyöhön. Esimerkiksi edellä mainittu rehtoria (3:68/345:347) avustava ryhmä valikoituu vuosiohjelman sovittujen tapahtumien mukaan. Apulaisrehtori järjestellee tiettyjä asioita, opinto-ohjaaja omaan tehtäväalueeseensa liittyviä ja uskonnon ja psykologian opettaja seurakunnan kanssa liittyviä yhteistyöasioita, historian opettaja Helsinki-päivän järjestelyjä jne.

Henkilökunnan osaamisen (3:103 /574:574; 3:88/498:499) osalta rehtori kertoo, että seuraavaa lukuvuotta varten koulutukseen on varattu rahaa ja opettajat voivat esittää koulutustarpeitaan. Tosin viime vuosina osa koulutusrahasta on käytetty avartaviin opintomatkoihin ulkomaille ja näin luotu yhteistyösuhteita ulospäin. Palautetta rehtori (3:106 611:611) antaa yleensä kahden kesken. Johtamisen perustaan liittyvän arjen huolenpidon osalta voi tiivistää (3:36/ 125:127; 3:37/133:135; 3:41/ 153:159; 3:75 /400:400; 3:115/654:654), että rehtori pitää kaikki langat käsissään. Hän tekee itse paljon, mutta sopii myös yhdessä opettajien kanssa vastuista ja työnjaosta. Hän huolehtii tiedottamisesta sekä kuuntelee erityisesti niitä, joilla on näkemystä.

Opetussuunnitelmaprosessissa (3:132/765:765) asetetuista yhteisistä tavoitteista käydään jatkuvasti tarkentavaa keskustelua (3:36/125:127), jonka aiheet liittyvät mm. koulun kehitykseen ja opiskelijamäärään sekä tuloksiin. Laadun varmentamiseen liittyen rehtori (3:127/10:710) laatii vuosittain listat yo-tuloksista suhteessa opiskelijoiden tulokeskiarvoon. Koulu osallistuu myös kyselyihin, joiden tuloksista keskustellaan yhdessä. Rehtori (3:98/560:560) kertoo luopuneensa kehityskeskustelujen pitämisestä todettuaan, että tilanne ei ole luonteva ja jännittää opettajia. Nykyisin hänellä (3:99/564:564) ja opettajilla on yhteistyösopimus, jonka mukaan rehtori käy kehityskeskustelun niiden kanssa, jotka sitä pyytävät.

3:35 (123:123)

Minähän tuolla pölötän paljon. Istun opettajainhuoneessa paljon ja ruokapöydässä. Olen kova höpöttämään kaiken näköistä. Nämä keskustelut ovat tärkeitä. En pidä tuloskeskusteluja vaan hoitelen sen tällä tavalla. Keskustelen hyvin monen kanssa. Näin homma hoidetaan.

Ulkoisen toimintatason toimintaa kuvaa koulun markkinointiin liittyvä sitaatti:

3:76 (408:408)

Nehän liittyvät tietysti tähän meidän koulun toimintaan, sen eteenpäin viemiseen. Tätä koulua yritetään mainostaa ja markkinoida ja hyödyntää kaikkia siihen liittyviä lukemattomia asiayhteyksiä, joilla sitä viedään eteenpäin. Näistähän myös tietysti keskustelen ihmisten kanssa, ja siellä voi joskus syntyä mukavia näkökohtia, mitä kannattaisi ehkä mahdollisesti ottaa huomioon. Kyllä se on tämän koulun eteenpäin viemistä.

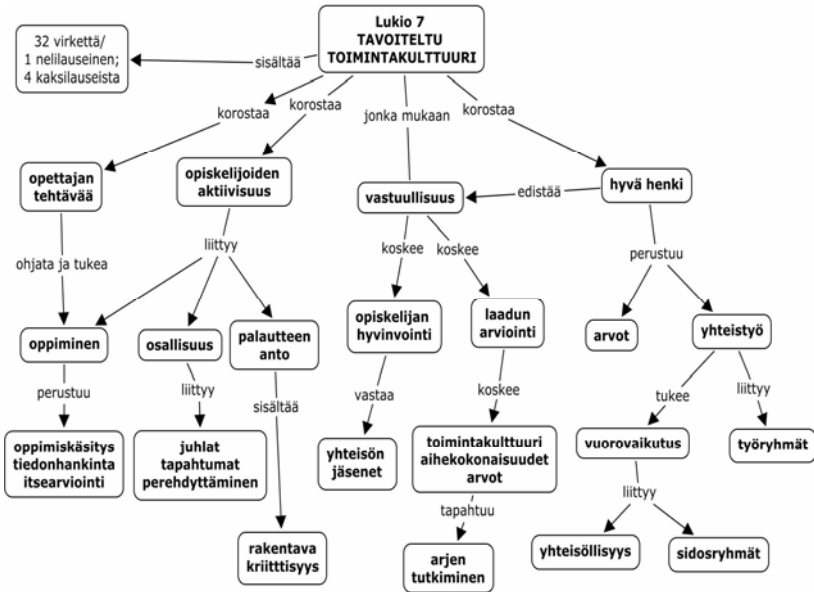
Johtajuuden mikropoliittista aluetta (3:17/28:28) rehtori kertoo hoitavansa talonpoikasjärjellä.

Lukion 7 toiminta-ajatus on yksivirkkeinen ja siinä on kaksi lausetta. Se esitellään myös opinto-oppaassa heti rehtorin osuuden jälkeen. Ajatusta myös avataan kertomalla, että sitä toteutetaan tarjoamalla laajat opiskelumahdollisuudet kaikissa aineissa ja painotuksissa ja että opetustyön perustana on henkinen kasvu, yhteisvastuun kasvattaminen ja kestävä kehitys. Merkille pantavaa on, että aihekokonaisuudet näkyvät myös toimintakulttuurikuvauksessa. Lisäksi listataan arvot: itsenäisyys, yhteistyötaito, terve itsetunto, vastuunotto itsestä, toisista ja ympäristöstä, joita ei kuitenkaan avata. Ajatus perustuu selkeästi lukiolaissa annettuun lukion tehtävään. Toiminta-ajatus välittyy hyvin toimintakulttuurikuvauksessa, joka myös painottaa opiskelevan nuoren kasvua yhteisvastuuseen ja aktiiviseksi yhteisön/yhteiskunnan jäseneksi.

7.4.3 Käsitekarttakoonti

Havainnollistan analyysiä vielä kuvion 33 käsitekartan avulla:

Kartan vasemmassa reunassa näkyy, että lukio pyrkii vastaamaan ohjaus-teksteissä ilmaistuun velvoitteeseen mahdollistaa oppiminen ja osallisuus. Sekä ideologiatasolla että sisäisellä toimintatasolla painottuvat pedagogiset tekijät, joihin linkittyvät vahvasti sosiaaliset suhteet. Kuvaus korostaa oppimiskäsitykseen pohjautuvaa opiskelijan aktiivista roolia oppijana ja tiedonkäsittelijä sekä opettajan roolia oppimisen tukijana ja ohjaajana mutta myös oman toimintansa arvioijana, mihin sisältyy opiskelijoiden etenemisen arviointi. Kartan keskelle olen sijoittanut koko yhteisöä koskevan vastuullisuuden huolehtia sekä opiskelijan hyvinvoinnista että toiminnan laadun arvioinnista, johon kytkeytyvät osallisuus ja vaikuttaminen. Oikeaan reunaan sijoittamani ilmapiiriin viittaava hyvä henki edistää yhteiseen vastuunottoon sitoutumista sekä ilmentää arvojen toteutumista ja yhteistyötä. Kartan keskelle ja oikeaan reunaan sisältyy sekä sosiaalisen että psyykkisen opiskeluympäristön kehittämiseen liittyviä käytäntöjä.



Kuvio 33. Lukion 7 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana

7.5 Lukion 8 aineiston analyysi

7.5.1 Tasomallijäsennys

Lukion 8 tasomallikuvauksen tiivistelmä on alla olevassa taulukossa 36. Tavoitellun toimintakulttuurin kuvaus sisältää 47 virkettä, joista seitsemän on kaksilauseista. Tasomallianalysissä kaikki virkkeet ovat omiana analyysiyksikkönään.

Koska muutamissa sisältötason toimintamalleja/-tapoja ilmaisevissa virkkeissä on yksilöity myös toimintatapaan liittyvän sisäisen toimintatason käytäntöjä, tiivistin virkkeissä olevan toimintatavan yläkäsitteeksi ja sijoitin siihen liittyvän yksilöidyn käytännön sopivaan sisäisen toimintatason alakohtaan. Kaikki ulkoiselle toimintatasolle luokituttavat virkkeet sisältävät jonkin konkreettisen yhteistyökäytännön, jota sisältötason toimintatapana vastaa yläkäsitteeksi tiivistämäni lähialueen yhteistyö.

Taulukko 36. Lukion 8 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen

Ta	Ohjaavat tekstit	8	Toimintakertomus	Kommentti
I	1. Vastuu	3		
d	2. Avoimuus, yhteisyö, muuto	1		
e	3. Tavoitteet	2		
o	4. Vuorovaikutus	1		
l	5. Ilmapiiiri	0		
o	<i>Yhteensä</i>	7		
S	1. Säännöt	1		
i	3. Toimintamallit/-tavat	17	Näkyvyys tiedotusvälineissä	Profilin nosto/avoimet ovet
s	4. Käyttätymismallit	2		
ä	5. Arvot/Arvostukset	1		
l	6. Periaatteet ja kriteerit	0	Pyrkijämäärän kasvu	Peruste: laaja kurssitajonta
t	7. Ajattelutavat	2		
ö	<i>Yhteensä</i>	23		
S		1		
ä	<i>Yhteensä</i>	1		
S	1. Yhteisöllinen oppiminen	1	Apuna oppimisympäristö	Yhteinen pedagoginen keskustelu
t	2. Yksilöllinen oppiminen	6		Uusi tuntikaavio
o	3. Yhteistyö	0	Verkkopohj. palvelujen linjaus	
i	4. Osallisuus	2	Tutor-toiminnan kehittäminen	Koulun esittelyt
m	5. Rakentava kriittisyys	0		
i	6. Vastuunotto/oma työ	1	Kurssivalinnat hallinto-ohjelmalla	Mahdollisuus tehdä myös kotoa
n	7. Vastuunotto/yhteinen työ	3	Panostus ryhmäytymiseen	Ryhmänohjaajat ja lukion alkavat
t	<i>Yhteensä</i>	13		
U	3. Yhteistyö	11	Wanhien tanssiesitys	Päiväesitys lähialueen kouluille
t	4. Osallisuus	0	Lähialue: roskaamisen välttäminen	Hyvä teko -projekti
o	<i>Yhteensä</i>	11		
47	analyysiysikissä viittauksia	55		

Kuvauksen ideologiatasolle viittaavista seitsemästä virkkeestä kolme painottaa ohjaustekstien vastuunottoon liittyvää tavoitetta ja korostaa tässä yhteydessä yhteisiin sääntöihin ja tavoitteisiin sitoutumisen tärkeyttä sekä oikeudenmukaisuutta ja selkeyttä. Yksi tavoitteisuutta ilmaiseva, laajaa kurssitajontaa painottava virke viittaa vuorovaikutukseen lähiympäristön yläasteiden kanssa. Kuvauksessa on myös yksi viittaus yhteisön sisäiseen vuorovaikutukseen, jota avataan ottamalla toiminnan lähtökohdaksi toisen kunnioittaminen ja avoin vuorovaikutus. Opetus- ja kasvatustavoitteista nousevat esiin oppimiskäsitys ja opiskelijan itsetunnon ja oppimisen kehittäminen.

Sisältötasolle on kaikkiaan 23 viittausta. Säännöt ja niihin sitoutuminen nousevat vahvasti esiin. Kuvaus korostaa vastuullisuuden tärkeyttä sekä siihen liittyviä rajoja ja velvollisuuksia ja yksilöi ne tarkoin. Vastuullisuuteen ohjaamisen ohella muita toimintatapoja ovat yhteisöllisyyteen ja turvallisuuteen liitetty tiedottaminen, yksilöllisen oppimisen ja osallisuuden tukeminen sekä itseohjautuvuuteen kannustaminen ja lähialueen yhteistyömuodot. Käyttämiseen viittaavista virkkeistä toinen edellyttää koko yhteisöltä hyvää

käytöstä ja toiset huomioon ottavaa tapakulttuuria sekä opettajilta esimerkiksi nä ja aikuisen mallina olemista. Toinen ajattelutapoihin viittaavista virkkeistä liittyy itseohjautuvuuteen ja opiskelijälähtöisyyteen, toinen luottamukseen ja turvallisuuteen. Laadun arvioimista koskevia periaatteita tai kriteereitä ei sisältötasolle luokittamieni virkkeiden joukossa ole.

Yhdessä vastuullisuuteen viittaavista virkkeistä on predikaattina *tulee*-verbi merkityksessä *pitää, on tehtävä*, joten se sijoittuu sääntötasolle.

Sisäisen toimintatason käytännöistä valtaosa liittyy yksilölliseen oppimiseen. Esimerkkeinä mainittakoon kirjaston ja tietoverkon hyödyntäminen (fyysinen opiskeluympäristö), erilaiset abi- ja tukikurssit sekä valinnaiset kurssit. Koulun juhlat ja tapahtumat ovat yksi yhteisöllisen oppimisen käytäntö, joka sisältää myös järjestämiseen liittyvää osallisuutta. Osallistumismahdollisuuksia kuvaa myös viittaus, että oppilaskunnan hallitus ja oppilas-kunta osallistuvat ”koulun asioista päättämiseen”, mutta virkkeessä ei kuitenkaan yksilöidä/rajata em. asioita. Rehtori (6:88/968:992) kertoo haastattelussa, että kyse ei ole päätöksenteosta, vaan opiskelijoita kuullaan heitä koskevissa asioissa. Lisäksi heiltä kannustetaan tekemään kehittämis ehdotuksia. Vastuunottoa omasta toiminnasta opiskellaan monipuolisten työ- ja opiskelumenetelmien avulla sekä luokassa että muissa tapahtumissa. Näihin linkittyy yhteisöllisyyttä luova yhdessäolo ja me-hengen opiskelu. Vastuunottoon yhteisestä työskentelystä kytkeytyvät uusien opiskelijoiden tutorointi, turvallisuuskansio ja opiskelijahuollon turvaverkko. Kuvauksessa ei ole viittauksia rakentavaan kriittisyyteen.

Virkkeissä on paljon viittauksia ulkoiselle toimintatasolle. Kaikki ulkoisen toimintatason käytännöt ovat lähialueen yhteistyökäytäntöjä, joista osa on operatiivisia kuten yhteisten tilojen käyttö, osa liittyy yhteisten kurssien järjestämiseen, osa suhteiden ylläpitoon ja osa koulun profiiliin nostoon. Yhteistyökumppanien joukossa ei kuitenkaan mainita opiskelijoiden huoltajia.

Toimintakertomuksen mukaan kehittämishankkeena ollut koulun profiiliin nosto on tuottanut tulosta: koulun pyrkijämäärä on kasvanut. Käytäntöinä ovat olleet näkyvyyden lisääminen tiedotusvälineissä ja laaja kurssitarjonta. Opettajakunta on osallistunut yhteisöllistä oppimista edistävän oppimisympäristön koulutukseen ja alkanut hyödyntää ympäristöä pedagogisessa keskustelussa. Pedagoginen keskustelu on yksi toimintakulttuurikohtaan liittyvistä nuoriso- ja aikuiskoulutuslinjan asettamista lukuvuoden 2005–2006 paino-alueista sekä myös opetustoimen linjauksen mukainen yhteisöllisen oppimisen käytäntö.

Yksilöllistä oppimista tukeva käytäntö on uuden tuntikaavion valmistelu. Kaavio on tarkoitus ottaa käyttöön seuraavana lukuvuonna. Osallisuutta tukeva käytäntö liittyy tutoritoiminnan kehittämiseen. Vastuunottoa omasta työstä edistää virtuaalisen hallinto-ohjelman käyttöönotto ja opiskelijoiden mahdollisuus tehdä kurssivalintansa suoraan verkkoon. Ryhmänohjaajat ovat ottaneet vastuuta yhteisestä työskentelystä panostamalla lukio-opinnot aloittavien ryhmäytymiseen. Ulkoisen toiminnan tasolla on toteutettu Hyvä teko-projekti välttämällä koulun lähialueen roskaamista.

Koulun selkeälukuisen opinto-oppaan esipuheessa rehtori toivottaa opiskelijat tervetulleeksi aloittamaan uutta lukuvuotta. Hän avaa oppaan sisältöä listamalla oppaassa olevia tärkeitä asioita kuten tarjolla olevien kurssien sisällöt, opiskelun järjestäminen, järjestyssäännöt, tapahtumakalenteri ja opiskeluun liittyvät ohjeet. Hän mainitsee, että yksityiskohtaista tietoa koulusta, kursseista ja tapahtumista on myös koulun kotisivuilla.

Rehtori kertoo, että koulussa on noin 500 opiskelijaa, jotka kaikki kuuluvat oppilaskuntaan. Hän korostaa opiskelijoiden osallisuuden tärkeyttä koulun kehittämisessä ja pyytää opiskelijoita ottamaan kantaa ja tekemään ehdotuksia. Hän painottaa, että opinnoissa menestyminen edellyttää, että opiskelija sekä tekee työtä että myös ulkoilee, nukkuu ja syö. Hän korostaa vielä, että ylioppilastutkintotodistuksen saanti edellyttää, että opiskelija suorittaa kaikki vaadittavat 75 kurssia. Jos opiskelijalla on ongelmia, hän voi kääntyä ryhmänohjaajien, opettajien ja tarvittaessa myös erityisopettajan puoleen ja myös rehtoriin voi ottaa yhteyttä. Kirjoitus nostaa vahvasti esiin osallisuusmahdollisuuden, artikuloi toimintakulttuurikuvauksen tavoin vastuunottoa koulutyöstä sekä korostaa hyvinvoinnin edellytyksinä ulkoilua, lepoa ja ravintoa.

Oppaassa on myös lukion toiminta-ajatus, jonka mukaan yleislukion tavoitteena on laajan ja monipuolisen yleissivistyksen antaminen ja nuoren oppimisen, yksilöllisen kasvun ja persoonallisuuden kehittymisen tukeminen. Näin lukio antaa hyvät jatkomahdollisuudet lukion jälkeiseen koulutukseen.

7.5.2 Näkökulmakohtainen jäsenitys

Näkökulmakohtaisessa sisällönanalyysissä oli mukana 40 virkkeen laajuista analyysiyksikköä. Jätin analyysin ulkopuolelle seitsemän virkettä, joiden sisältö liittyy käsitteiden määrittelyyn tai tekstin sisäiseen argumentointiin. Koko toimintakulttuurikuvauksen sisältävä analyysipohja on liitteessä 8.

Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma

Taulukko 37 osoittaa, että opettajat ovat vastuutahona lähes puolessa analyysiyksiköistä. Sen sijaan koko yhteisöä vastuuttavia viittauksia on vain 6/40, ja opiskelijoidenkin osuus on 7/40. Ohjaajien vastuu nousee esiin suunnitteen samassa määrin kuin opiskelijoiden. Lisäksi henkilökunta on vastuutahona yhdessä analyysiyksikössä, joka viittaa esimerkkinä olemiseen. Opiskelijahuoltoon viitataan kahdessa analyysiyksikössä, jotka liittyvät myös rehtorin vastuualueeseen.

Taulukko 37. Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta

<i>Vastuu/ viittauksia/ yksiköitä Lukio 8/40</i>	<i>Tavoite/pykälä</i>	<i>Tekeminen</i>	<i>Teema</i>
<i>Opettaja/ 18/40</i>	<i>oppiminen/2</i> yksilöllisyys/4 turvallisuus/2 vastuunotto/2 yhteistyö/2	ohjaaminen tukeminen kannustaminen huolenpito opettaminen mallina oleminen ylläpito	tiedot, taidot kurssitarjonta, tuki-/abikurssit hyvinvointi pelisäännöt lähialueyhteistyö
<i>Ohjaajat 6/40</i>	<i>oppiminen/2</i> itsenäisyys/2 turvallisuus/2 yhteistyö/4	ohjaaminen kannustaminen huolenpito yhteydenpito	taidot tiedonhaku hyvinvointi sidosryhmät
<i>Opiskelijat/ 7/40</i>	<i>vastuunotto/2</i> osallisuus/2 yhteistyö/4 yhteisöllisyys/2 turvallisuus/2	noudattaminen opiskelu järjestäminen perehdyttäminen	pelisäännöt opiskelutavat päättöksenteko ja juhlat/tapahtumat uudet opiskelijat
<i>Yhteisön jäsenet/ 6/40</i>	<i>vastuunotto/2</i> yhteisöllisyys/2	kohtaaminen sitoutuminen/ järjestäminen	kohtelu pelisäännöt juhlat ja tapahtumat
<i>Lihavointi: vastuutahon kohdalla eniten esiintynyt tavoite.</i>			

Opettajien vastuulle luokituvista yksiköistä yli puolet on pedagogisia ja tekeminen on opettamista, ohjaamista ja kannustamista. Opettajat sitouttavat opiskelijoita pelisääntöihin ja ohjaavat vastuunottoon sekä huolehtivat hyvinvointiin liittyvästä henkisestä turvallisuudesta. Ulkoisen toimintatason tekeminen on yhteistyötä, joka liittyy kurssien, järjestämiseen lähialueen kumppaneiden kanssa. Kirjaston kanssa tehtävä yhteistyö nostaa esiin myös fyysisen opiskeluympäristön, johon saattaa linkittyä myös virtuaalinen ympäristö.

Opiskelijan opinto-ohjelman laatimisen ohjaaminen kuuluu sekä opettajille että *ohjaajille*, joiden vastuulle luokituvista analyysiyksiköistä runsaat puolet painottuu oppimisen tukemiseen. Ohjaajat ovat vastuussa myös henkiseen turvallisuuteen liittyvästä opiskelijoiden hyvinvoinnin huolenpidosta. Lisäksi he vastaavat osaltaan lähialueen yhteistyöstä pitämällä yhteyttä lähialueen opinto-ohjaajiin ja oppilaitoksiin. Tältä osin heidän toiminta-alueensa käsittää myös fyysisen opiskeluympäristön

Sen sijaan *opiskelijoilla* korostuu selkeästi vastuunotto ja velvollisuus huolehtia opiskelusta, tehtävien teosta ajallaan, läsnäolosta oppitunneilla ja

poissaolojen selvittämisestä. Vastuunottoa yhteisestä toiminnasta on uusien opiskelijoiden tutorointi ja koulun juhlien ja tapahtumien järjestäminen yhteistyössä muun yhteisön kanssa. Opiskelun osalta nousevat esiin tietojen ja taitojen opiskelu ja itsenäisyys. Fyysinen näkökulmakin nousee esiin, koska opiskelijat hyödyntävät lähialueen palveluja. Vastuunotto korostuu myös *yhteisöllä*. Tekeminen liittyy hyviin käytöstapoihin ja toisten kunnioittavaan kohteluun.

Haastattelussa (6:19/41:41; 6:20/804:826) rehtori kertoi, että kuvausta oli valmisteltu työristeilyllä. Työstössä oli mukana vähän tekijöitä, ja kuvauksen muotoili yksi opettajista. Keväällä 2006 VESO-päivänä kuvausta avattiin ja siitä keskusteltiin pienissä ryhmissä. Kuvauksen tarkastelua motivoi mm. akuutti monikulttuurisuuteen liittyvä ongelmatilanne sekä lukuvuoden 2005–2006 kehittämiskohteena ollut virtuaalisen oppimisympäristön käyttöönotto ja sen hyödyntäminen sekä opetuksessa että sisäisessä tiedottamisessa. Rehtori pohtii haastattelussa myös sitä, että kuvauksen painottama tapakulttuuri ja pelisääntöjen noudattaminen vaativat jatkuvaa huomiota ja kertoo ryhti-
viikkokäytännöstä seuraavasti:

6:21 (852:856)

Olihan meillä sellainen ryhtiviikko taas. Sai haastaa toisiaan. He haastoivatkin toisensa tulemaan tunneille ajoissa. Niinpä yksi poika, joka ei ollut viikkoon myöhästynyt, päätti ottaa ajoissa tulemisen tavaksi.

Johtamis-/johtajuusnäkökulma

Taulukkoon 38 tiivistetyn johtamis-/johtajuusnäkökulma-analyysin tuloksen mukaan opiskelu- ja työympäristöprosessin yhteisistä elementeistä näkyvät vahvimmin tavoitteet, pelisäännöt ja ryhmänmuodostus/yhteistyö. Opiskelijoiden kannustaminen ja hyvinvointia ja henkistä turvallisuutta tukeva perehdytys nousevat kumpikin esiin kaksi kertaa, sen sijaan henkilökunnan hyvinvointia tukevaan perehdyttämiseen tai osaamisen tukemiseen ei viitata. Luki-on perinteiset tapahtumat ja juhlat liittyvät työniloon. Tiedottamista kuvataan sekä pelisääntöjen että erilaisten kanavien näkökulmasta ja kommunikointia opiskelijoiden osallisuuden näkökulmasta. Sen sijaan valtaan, vastuuseen, työnjakoon ja päätöksentekoon viittaavat sisällöt puuttuvat. Kuvauksessa tosin todetaan, että oppilaskunnan edustajat osallistuvat aktiivisesti koulun asioista päättämiseen, mutta haastattelussa rehtori kertoi, että ao. kohta tarkoittaa opiskelijoiden kuulemista heitä koskevista asioista.

Johtajuuden kriittisistä alueista selkeästi näkyvin on manageriaalinen alue. Sen suuri osuus selittyy osin sillä, että kuvauksessa on runsaasti yksilöityjä operatiivisia toimintoja. Myös opetuksen alue näkyy moni-ilmeisesti. Samoin ulkosuhteiden alue on vahvasti esillä, tosin määrää lisää luettelomainen lähi-

alueen yhteisyökumppaneiden kirjaaminen. Edellä jo totesin, että ulkosuhteiden osalta kuvaus ei nosta esiin kodin ja koulun yhteistyötä. Kulttuurin alueelle sijoittuvista kolmesta viittauksesta kaksi liittyy koulun tapahtumiin ja juhliin ja kolmas koskee tapakulttuuriin liittyvä korostaa toisia arvostavaa kohtelua ja kohtaamista. Strategiselle alueelle luokituttava tulevaisuusorientoitunut tavoite liittyy koulun profiilin nostamiseen. Kuvaus ei sisällä viittauksia henkilöstöresurssien alueelle eikä myöskään mikropoliittiselle alueelle.

Taulukko 38. Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus johtamis-/johtajuusnäkökulmasta

Lukio 8 Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit																					Kriittiset alueet								
T	P	N	R	T	L	P	H	H	O	T	K	T	K	P	P	V	T	O	K	M	H	S	U	M					
a	ä	o	y	y	a	a	y	y	s	y	u	i	o	r	u	a	u	p	u	a	e	t	l	i					
v	ä	r	h	ö	a	l	v	v	a	ö	u	e	m	i	u	h	l	e	l	n	n	r	k	k					
o	t	m	m	n	d	a	i	i	a	n	n	d	m	o	t	v	e	t	t	a	k	a	o	r					
i	ö	i	ä	j	u	n	v	n	m	i	t	o	u	i	t	u	a	a	k	e	l	e	u	p					
t	k	t	t	a	n	t	v	v	i	l	e	t	n	r	u	a	a	k	i	s	u	r	ö	g					
t	s	/	/	k	e	o	o	n	o	/	j	u	n	i	s	i	n	e	n	i	a	a	ö	e					
e	n	ä	h	/	r	p	n	n	n	j	h	n	m	n	n	s		a	l	l	a	n	t	i					
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.a	8.b	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.					
14	0	11	11	0	0	2	0	2	0	1		2	1	0	0	0	0	9	3	20	0	1	9	0					

Rehtorin kertomus opiskelu- ja haastatteluprosessista

Haastattelussa (6:58/442:442; 6:59/449:460; 6:61/472:474; 6:62/484:490) rehtori sanoo, että hänen perustehtävänsä on huolehtia koulun toiminnasta ja yhteisön jäsenten hyvinvoinnista. Hän painottaa, että kyse on ihmissuhde-työstä ja on tärkeää, että toimijat tulevat keskenään toimeen, että energia suuntautuu koulun hyväksi. Rehtorin tavoitteena on saada yhteistyö toimi-maan. Koska koulussa on paljon uusia opettajia, rehtori pyrkii siihen, että opettajat voisivat tutustua toisiinsa esimerkiksi yhteisillä koulutusmatkoilla. Kun ihmiset tuntevat toisensa, kaikki sujuu paremmin. Hänellä on mielessä kehittämisideoita, joita hän aikoo viedä tunnustellen eteenpäin.

Rehtorin (65/565:568; 6:81/884:884,6:82/896:896) mielestä selkeä kehit-tämiskohde on huolehtia, että opettajilla on yhteinen tulkinta tavoitteista. Ta-voitteen toteutuminen vaatii yhteistä keskustelua. Ongelmana on kuitenkin se, että koululta puuttuu vuorovaikutusareena. Opettajakunta on (6:23/77:77) iso ja samassa tilassa on aina myös peruskoulun opettajia, mikä vaikeuttaa yhteistä keskustelua. Toinen (6:26/122:131; 6:27/132:142; 6:56/416:426) on-gelma on se, että vaikka opettajat tekevät myös sekä ainekohtaista että yli

aineryhmien menevää yhteistyötä, yhteisöllinen työskentely on vähäistä. Kaksi opettajaa (6:29/146:146) on viritellyt pedagogisen kahvilan tyyppistä kokoontumista. Toisin sanoen kokoonnutaan keskustelemaan jostakin aiheesta. Huomionarvoista on, että mukana on myös opiskelijoita. Opettajat (6:55/396:412) ja opiskelijat kokoontuvat myös yhteiseen, perinteeksi muodostuneeseen yökouluun, jolla rakennetaan koulun yhteisöllisyyttä.

Koulun (6:35/162:162) kehittämiskohteista on käyty keskustelua yhtenä viikonloppuna muualla kuin koulutalossa. Näin on saatu rauhassa yhdessä keskustellen pohtia keinoja nostaa koulun profiilia ja etsiä ratkaisuja sekä tietotekniikan opetuskäyttöön että tiedotus- ja yhteistyökäyttöön. Virtuaalisen oppimisolun (6:52/367:377) hyödyntämisestä on keskusteltu yhdessä myös kevään VESO-päivänä, jolloin esillä oli ollut myös toimintakulttuuri. Uudeksi kehittämiskohteeksi on nousemassa maahanmuuttajien tukeminen. Kehittämiskohteilla (6:38/186:196) on omat vastuuhenkilönsä.

Rehtorilla (6:36/164:170) on yhteistyökumppanina kerran kuussa kokoontuva hyvin toimiva johtoryhmä, jossa jäseninä ovat apulaisrehtori, opinto-ohjaaja, yksi opettaja ja rehtori. Rehtori (6:37/172:184) luonnostelee opettajankokouksen rungon, johon johtoryhmän jäsenet lisäävät asioita. Edellisenä keväänä opettajankokouksessa (6:39/198:208) on sovittu siirtymisestä 75 minuutin mittaiseen oppituntiin, mutta päätöksen toimeenpano kaatui siihen, että lukio toimii samassa talossa yläasteen kanssa ja yläaste ei siirtynyt uuteen käytäntöön. Budjettiesityksen (6:50/310:345) rehtori valmistelee yhdessä koulusihteerin kanssa. Opettajankokouksissa (6:24/101:103; 6:25/105:116; 41/218:222) ovat toistuvasti esillä pelisäännöt. Aiheena ovat usein poissaolot, myöhästely ja tupakointi.

Opettajankokouksen (6:40/210:214) alussa on aina opiskelijoiden edustus paikalla. Oppilaskunnalta (6:88/968:992) pyydetään palautetta opinto-oppaasta, jota ollaan uudistamassa. Rehtori (6:86/957:964) tapaa myös oppilaskunnan hallitusta, jonka mielipidettä kysytään mm. ajankäyttösuunnitelmasta ja lomapäivistä sekä poissaolosäännösten sanamuotojen täsmäntämisestä.

Sen lisäksi, että opettajankokouksessa on mahdollisuus jakaa tietoa (6:68/582:592) koulussa on säännöllisesti kerran viikossa 10 minuutin mittainen info ruokatunnin lopussa sekä opiskelijoille 15 minuutin mittainen ryhmänohjaustuokio. Koska kaikki opettajat ovat osallistuneet virtuaalisen oppimisolun koulutukseen, keväällä 2006 on ollut mahdollisuus aloittaa virtuaaliset yhteiskeskustelut. Alustaa on tarkoitus hyödyntää mm. toimintasuunnitelman valmisteluprosessissa.

Rehtori (6:33/158:158) ei käy kuuntelemassa opettajien tunteja, eivätkä opettajtkaan käy toistensa tunneilla. Opiskelijakyselyissä (6:32/156:158) opettajia on pidetty hyvinä opettajina, ja kaikista opettajista on tullut hyvää palautetta. Koulussa on paljon opiskelijoita, jotka tarvitsevat lisätukea opinnoista selvittääkseen. Koulu tukee opiskelijoita järjestämällä myös sellaisia tukikursseja, joilla on aineenopettajan lisäksi mukana lukioden yhteinen erityisopettaja. Lisäksi (6:85/926:942) matematiikan puutteellista osaamista on

autettu siten, että kaikilla opiskelijoilla on ollut puolentoista kurssin laajuinen ykköskurssi. Myös kielten opiskelua on tuettu järjestämällä kolmannessa jaksossa tukikursseja niille, joilla on ilmennyt etenemisvaikeuksia. Ratkaisu on kallis, mutta tukee opiskelijoita.

Rehtori (6:49/278:306) käy opettajien kanssa tunnin mittaisen kehityskeskustelun. Hänellä on pohjana lomake, mutta hän pyrkii pitämään keskustelun vapaamuotoisena, jotta opettajat voivat ottaa puheeksi sydämellään olevia asioita. Tämä osio on heti keskustelun alussa. Rehtori haluaa myös kuulla, miten opettajat haluavat kehittää sekä ammattitaitoaan että koulua.

Keväällä 2006 koulussa käytiin (6:22/69:73) keskustelua tuntikehyksen lisäresurssin käytöstä. Rehtorin näkemyksen mukaan resurssia tulisi ohjata myös koulun kehittämiseen. Rehtori ei halunnut vielä lukuvuoden 2005–2006 osalta puuttua koulun resurssituntien (AX) jakoa koskevaan käytäntöön. Sen sijaan hän on nostanut asian keskusteltavaksi seuraavan lukuvuoden suunnittelun yhteydessä. Asiasta on tarkoitus käydä keskustelua useassa kokouksessa. Seuraava sitaatti osoittaa rehtorin taktiikkaa:

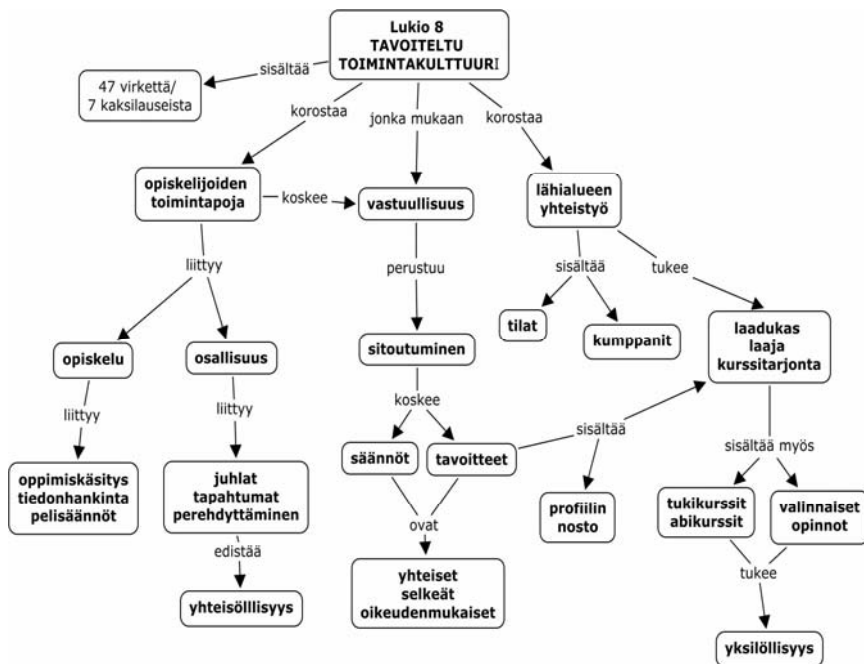
6:67 (578:580)

Olen miettinyt paljon tuntikaavion uutta muotoa ja AX:n jakoperusteita. Minua on rasittanut se, että muutos etenee hitaasti, mutta opettajille on annettava aikaa käsitellä tietoja ja pohtia perusteita.

Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus painottaa toiminta-ajatuksen tavoin laajaa yleissivistystä ja hyviä jatko-opintomahdollisuuksia, mikä mahdollistetaan huolehtimalla monipuolisesta kurssitarjonnasta sekä tuki- ja preppauskurseista. Toiminta-ajatuksen suuntaisesti myös toimintakulttuurikuvauksessa painottuu opiskelijoiden vastuunotto ja säännöllinen työnteke sekä myös nuorten kasvun tukeminen koulun turvaverkon avulla.

7.5.3 Käsitekarttakoonti

Kuvion 34 käsitekartta havainnollistaa, että lukion 8 kuvaus korostaa opiskelijoiden toimintatapoja ja alleviivaa heidän pelisääntöihin sitoutumistaan sekä korostaa koko yhteisön vastuuta ja sitoutumista. Kuvauksessa nousee vahvasti esiin koulun profiilin nostoon liittyvä laadukas ja laaja kurssitarjonta, jota kuvauksen korostama lähialueen yhteistyö tukee ja monipuolistaa.



Kuvio 34. Lukion 8 toimintakulttuurikuvaus käsittekarttana

7.6 Lukion 10 aineiston analyysi

7.6.1 Tasomallijäsennys

Lukion 10 tavoitellun toimintakulttuurin kuvaus sisältää 34 virkettä, joista kahdeksan on kaksilauseista. Suuri osa virkkeistä asettuu kuitenkin pelkäästään tietyllä tasomallin tasolle, osassa on aineksia usealle tasolle, ja osa muodostaa usean virkkeen ajatuskokonaisuuden. Päädyin lukion 10 osalta ratkaisuun, että yhdistin usean virkkeen ajatuskokonaisuudet omaksi analyysiyksiköksi, mikä selittää sen, että analyysiyksiköitä on vähemmän kuin virkeitä. Tältä pohjalta analyysiyksikköjen lukumääräksi tuli 27. Taulukossa 39 on jäsennyksen tulos.

Seitsemästä ideologiatasolle luokituvasta viittauksesta neljä koskee opetus- ja kasvatustavoitteita, joista nousevat esiin yksisöllisyyden ja yhteisöllisyyden vahvistaminen, terveet elämäntavat, toisten huomioon ottaminen sekä säännölliseen ja vastuulliseen opiskeluun kasvattaminen. Kaksi viimeksi

mainittua tavoitetta linkittyvät myös ohjaustekstien vastuunottokohtaan, jonka yhteydessä kuvaus korostaa koko yhteisön vastuuta sekä lukion onnistuneesta suorittamisesta että yhteisistä pelisäännöistä ja toisten kohtelemisesta. Opetustoimen tekstin korostamaan ilmapiiriä koskevaan kohtaan luokituu tavoite hyvästä oppimista edistävästä työilmapiiristä.

Taulukko 39. Lukion 10 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen

Ta	Ohjaavat tekstit	10	Toimintakertomus	Kommentti
I d e o l o	1. Vastuu	2		
	2. Avoimuus, yhteisyö, muutos	0		
	3. Tavoitteet	4		
	4. Vuorovaikutus	0		
	5. Ilmapiiri	1		
	Yhteensä	7		
S i s ä l t ö	1. Säännöt	5		
	3. Toimintamallit/-tavat	5	Opiskelijajedustus ope-kokouksissa	
	4. Käyttätymismallit	2	Sarjakuvatoiden näyttyt vitriineissä	
	5. Arvot/Arvostukset	1		
	6. Periaatteet ja kriteerit	2		
	7. Ajattelutavat	4		
	Yhteensä	19		
S ä		0		
	Yhteensä	0		
S t o i m i n t	1. Yhteisöllinen oppiminen	2	Afrikkal. käsityö, seimi, pääsiäisesine	Näyttyt
	2. Yksilöllinen oppiminen	0	Seuranta: neloset ja erityinen tuki	Vuositasoin: ohjaaja/reksi
	3. Yhteistyö	2	Kirjallinen ilmaisu, äidinkieli ja reaali	Ainerajat ylittävä yhteistyö
	4. Osallisuus	2	Kielitautien näkyvyys; Nuorten Ääni	Tapahtumien järjestely
	5. Rakentava kriittisyys	1	Opetussuunnitelmakeskustelu	Aineryhmäkokoukset
	6. Vastuunotto/oma työ	1	Tupakoinnin vähentämiskampanja	Kestävä kehitys
	7. Vastuunotto/yhteinen työ	5	Seurantasuunnitelma; Fronter	Opinnot, verkko-ops
	Yhteensä	13		
U t o	3. Yhteistyö	0	OP2:jatko-oppilaitokset/avo-psykologi	
	4. Osallisuus	0		
	Yhteensä	0		
27	analyysyksikössä viittauksia	39		

Sisältötason viittaukset keskittyvät kolmeen alakohtaan: pelisääntöihin, toiminta- ja ajattelutapoihin. Pelisäännöt koskevat arkipäivän käytäntöjä ja suositushjeistoa. Toimintatavat liittyvät puolestaan turvallisuutta koskevien pulmatilanteiden ratkaisuun sekä uusien opettajien ja opiskelijoiden perehdyttämiseen, avoimuuteen kannustamiseen, kotouttamisen tukemiseen ja kansainvälisyyskäytäntöihin. Ajattelutavoista osa argumentoi pelisääntöjen noudattamisen merkitystä suhteessa opinnoissa etenemiseen, toisten huomioon ottamisen ja yhteisöllisyyden merkitystä sekä turvallisuutta lisäävää viihtyvyyttä. Periaatteet ja kriteerit -kohdan viittaukset liittyvät arviointiin ja sovun

ylläpitoon. Käyttäytymismallit koskevat juhlatapoja ja toisten huomioon ottamista sekä kunnioittamista, johon liittyvänä käytäntönä on opiskelijoiden töiden esille asettaminen.

Sisäisen toimintatason käytännöistä suurimman ryhmän muodostavat vastuunoton käytännöt, joista viisi liittyy yhteiseen työskentelyyn ja yksi omaan työskentelyyn. Yhteisöllisen oppimisen, osallisuuden ja yhteistyön käytännöt koskevat juhlien ja tapahtumien valmistelua sekä pelisääntöjen laatimista.

Vaikka kuvaus painottaa ideologiatasolla yksilöllisyyden arvostamista, siihen liittyviä käytäntöjä ei kuvauksessa konkretisoida, mutta niitä raportoidaan toimintakertomuksessa. Sen mukaan lukiossa on tehty ja toteutettu opiainekohtainen opintomenestyksen seuranta ja siihen liittyvä aineopettajien, ryhmänohjaajien, erityisopettajan, opinto-ohjaajan ja rehtorin yhteistyöhanke, jota koordinoi vuositasoittain vastuuryhmänohjaaja. Toimintakertomus täyttää myös kuvauksen ulkoisen toimintatason yhteistyö- ja osallisuuskäytäntöihin liittyvää aukkoa, sillä kehittämishanke Kestävä kehitys ja tulevaisuustaidot liittyy lähialueen yhteistyöhön.

Toimintakertomus kuvaa tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä esittämällä ensinnäkin ideologiatason tavoitteisiin liittyvinä käytäntöinä tupakoinnin ehkäisykampanjan, opintomenestyksen seurantasuunnitelman sekä sarjakuvanäyttelyn. Toimintatapoja konkretisoidaan käytännöillä, jotka liittyvät eri kielitaustoista tulevien osallistamiseen koulun tapahtumien järjestämiseen ja heidän kulttuurinsa esille nostamiseen, mikä edistää myös yhteisöllistä oppimista. Koko yhteisön vastuunotosta kertoo verkko-opetussuunnitelman toimeenpano.

7.6.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi

Näkökulmakohtaisessa sisällönanalyysissä oli mukana 26 analyysiyksikköä, koska jätin ulkopuolelle sisältötasolle luokittuvan, toimintakulttuurin käsitteeseen liittyvän virkkeen. Analyysipohja on liitteessä 9.

Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemannäkökulma

Taulukossa 40 oleva koonti osoittaa, että *opettajat* ovat vastuutahona lähes kolmasosassa yksiköitä.

Tekeminen on huolenpitoa hyvinvoinnista, oppimisedellytysten ja yhteisöllisyyden luontia sekä vastuunottoon kasvattamista. Teemoista painavimpana nousee esiin hyvinvointi, johon linkittyy oppimisedellytysten luonti sekä turvallinen ja myönteinen ilmapiiri. Myös monikulttuurisuus nousee selkeästi esiin. *Ohjaajat* ovat vastuutahona runsaassa kuudesosassa yksiköistä ja tekeminen liittyy opintojen etenemisen tukemiseen sekä käytännöistä/pelisäännöistä tiedottamiseen.

Taulukko 40. Lukion 10 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta

<i>Lukio10/ Vas- tuu/ viittauksia/ yksiköitä/26</i>	<i>Tavoite/pykälä</i>	<i>Tekeminen</i>	<i>Teema</i>
<i>Opettajat/ 9/26</i>	oppiminen/2 turvallisuus/2 myönteisyys/2 yksilöllisyys/4 yhteisöllisyys/2 avoimuus/2 vastuunotto2	opettaminen ohjaaminen kannustaminen tukeminen huomioonotto suunnittelu ja toteutus kasvattaminen	vastuullinen opiskelu oppimisen edistäminen motivointi hyvinvointi monikulttuurisuus juhlat ja teemat ilmapiiri pelisäännöt
<i>Ohjaajat 4/26</i>	vastuunotto/2 yksilöllisyys/4 turvallisuus/2	ohjaaminen tukeminen tiedottaminen	opintojen eteneminen monikulttuurisuus pelisäännöt
<i>Opiskelijat/ 5/26</i>	vastuunotto/2 turvallisuus/2 osallisuus/2 yhteistyö/4	sitoutuminen perehdyttäminen suunnittelu/ toimeenpano	pelisäännöt uudet opiskelijat juhlat ja tapahtumat
<i>Yhteisön jäsenet/ 13/26</i>	avoimuus/2 vuorovaikutus/2 yhteisöllisyys /2 osallisuus/ 2 yhteistyö/4 vastuunotto/2 turvallisuus/2	viestintä kohtaaminen suunnittelu ja toimeenpano arviointi ja kehittäminen sitoutuminen	ilmapiiri tapakulttuuri juhlat ja tapahtumat tulokset pelisäännöt
<i>Lihavointi: näkökulmansa sisällä eniten esiintyvä tavoite.</i>			

Opiskelijoihin vastuutahona viitataan viidesosassa yksiköistä ja heidän kohdallaan vahvin yksittäinen tavoite on vastuunotto, johon liittyy pelisääntöihin sitoutuminen. Henkiseen turvallisuuteen kytkeytyvä tekeminen on tutorointia. Peräti puolessa analyysiyksiköistä vastuu tavoitteeseen liittyvästä tekemisestä on koko *yhteisöllä*. Yhteisön jäsenien osalta painavimpina teemoina nousevat esiin pelisääntöjen noudattamiseen sitoutuminen sekä avoimen, vuorovaikutuksen ja osallisuuden mahdollistavan ilmapiirin luominen. Käytäntönä on juhlien ja tapahtumien yhdessä järjestäminen. Myös käytäntöjen arviointi ja kehittäminen koskee koko yhteisöä, jonka odotetaan noudattavan hyviä tapoja. Merkitteä pantavaa on, että opiskelijoita lukuun ottamatta kaikilla muilla vastuutahoilla painottuu turvallisuus.

Lukuvuoden 2005–2006 opinto-opas on selkeärakenteinen ja helppoluukuinen. Oppaan alussa on muutaman rivin mittainen Opiskelijalle otsikoitu teksti, jossa opiskelija toivotetaan tervetulleeksi aloittamaan uutta lukuvuotta.

Opiskelijalle kerrotaan, että opas on laadittu ”Sinulle avuksi – tutustu siihen perusteellisesti”. Lisäksi todetaan, että opas sisältää hyödyllistä tietoa ja auttaa opintojen pitkäjänteisessä suunnittelussa, sekä neuvotaan säilyttämään opas huolellisesti. Tältä osin opas linkittyy selkeästi toimintakulttuurikuvauksessa esiin nousevaan perehdyttämiseen ja henkiseen turvallisuuteen.

Tämän jälkeen annetaan lyhyesti informaatiota, että koulussa on kaksi erilaista opetussuunnitelmaa, joista uusi koskee syksyllä 05 lukion aloittaneita ja vanha vuosien 04-, 03- ja 02-ryhmiä. Seuraavaksi kerrotaan lukion toimintajatus, jota ei kuitenkaan avata, ja tärkeät puhelinnumerot. Opas sisältää tietoja lukuvuodesta, opiskeluohjeita, poissaoloja ja arviointia koskevan osan. Lisäksi siinä kerrotaan ohjaus- ja tukipalveluista, opintojen suunnittelusta ja seurannasta sekä ylioppilaskirjoituksista. Oppaan loppupuolella ovat opettajien yhteystiedot ja tapahtumakalenteri. Myös näillä tiedoilla edistetään henkistä turvallisuutta. Ne linkittyvät selkeästi myös kuvauksessa näkyvään lukion menestykselliseen suorittamiseen.

Merkille pantava yksityiskohta on erillinen ryhmänohjausta koskeva, jaksottainen ja ohjaustuntikohtainen kalenteri, johon opiskelijan toivotaan merkitsevän läsnäolonsa ja ohjauksessa esillä olleet muistettavat asiat. Kalenteriin on merkitty kokeiden palautuspäivät ja muutama muistettava asia. Aivan lopussa on luokan ohjetaulu, johon on kiteytetty kuusi opiskelua ja käyttäytymistä koskevaa ohjetta. Nämä tiedot linkittyvät selkeästi toimintakulttuurikuvauksessa painottuvaan vastuunottoon kuten myös takakannen sisäpuolella olevat otteet järjestyssäännöistä. Takakannessa oleva kartta koulun tiloista liittyy kuvauksessa esiin nousevaan henkiseen turvallisuuteen.

Haastattelussa (2:24/50:50; 2:25/50:50; 2:27/54:5) rehtori kertoi kuvauksen syntyprosessista. Hän totesi, että opetussuunnitelmatyöryhmä tutustui ensin perusteellisesti opetussuunnitelman perusteisiin ja Opetushallituksen toimittamaan hyvään ja hyödylliseen lukio-oppaaseen sekä osallistui Helsingin opetusviraston järjestämiin koulutuksiin. Tämän lisäksi ryhmä kokoontui ahkerasti. Muut opettajat saatiin hyvin mukaan jakamalla työ osuuksiin. Näitä osuuksia opettajat pohtivat jonkun opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenen vetämissä ryhmissä. Tämän jälkeen jokainen osuus tuotiin opetussuunnitelmaryhmään, joka hioi esityksiä kokouksissaan, ennen kuin toi ne yhteiseen käsittelyyn. Toimintakulttuuria koskeva luku jaettiin opetustoimen linjaaman rungon mukaan omaksi kokonaisuudekseen, joista yksi koski toimintakulttuurin pääpiirteitä. Ryhmä avasi keskustellen toimintakulttuurin käsitettä ja sen jälkeen asia tuotiin opettajainkokoukseen.

Rehtorin mukaan (2:31/58:58) opetussuunnitelmatyön lähtökohtana olivat opiskelijan opiskelu, hyvinvointi ja tukitoimet sekä opiskelijoiden monikulttuurinen tausta. Aihekokonaisuuksien (2:33/67:67) työstöä koordinoi vastuuhenkilö, joka avasi keskustelun ja pyysi opettajilta kommentteja. Prosessoinnissa hyödynnettiin sähköpostia.

Toimintakulttuurin pääpiirrekuvaus (2:36/75:75; 2:37/75:75) yritettiin rakentaa vastaamaan koulussa jo olemassa olevaa toimintaa. Myös toimintakulttuuriluvun työtapoja koskeva osio vastaa pääosin jo koulussa hyödynnet-

tyjä käytäntöjä. Tosin opetussuunnitelmaa kirjoitettaessa ei osattu ennakoida nopeaa verkko-opetuksen käyttöönottoa, joten tältä osin opetussuunnitelma on jo vanha. (Haastattelun aikaan koulu oli ottamassa opetuskäyttöön virtuaalisen oppimisalustan.) Ainoastaan oppimiskäsitysosiolla (2:40/83:83) pyrittiin saamaan ainekohtaista muutosta, mikä tarkoittaa, että luokkaopetuksen käytännöt muuttuvat oppimiskäsityksen suuntaisiksi.

Johtamis-/johtajuusnäkökulma

Edellä referoimani kuvauksen syntyhistoria osoittaa, että opetussuunnitelmaa työstettiin työnjaon ja yhteisen keskustelun avulla. Haastattelussa rehtori (2:87/ 216:218; 2:95/ 240:240) kertoo, että työnjako ja yhteistyökäytännöt toimivat ja niitä on erittäin määrätietoisesti kehitetty ja kehitetään.

Taulukkoon 41 kokoamani johtamis-/johtajuusnäkökulman tulos osoittaa, että opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeistä nousevat selkeästi esiin tavoitteet, pelisäännöt ja ryhmänmuodostus/yhteistyö. Myös laadun varmistamiseen liittyvä arviointi ja siihen kytkeytyvä kommunikaatio näkyvät kuvauksessa. Sen sijaan päätöksentekoon ja valta- ja vastuusuhteisiin liittyvät ilmaukset puuttuvat kuvauksesta, mikä osaltaan johtunee siitä, että kuvaus painottaa koko yhteisön vastuuta. Tämä näkyy myös virkkeiden rakenteissa: subjektina on usein joko me tai virke/lause on passiivissa.

Taulukko 41. Lukion 10 toimintakulttuurikuvaus johtamis-/johtajuusnäkökulmasta

Lukio 10 Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit																	Kriittiset alueet							
T	P	N	R	T	L	P	H	H	O	T	K	T	K	P	P	V	T	O	K	M	H	S	U	
a	ä	o	r	y	ä	a	y	y	s	y	u	i	o	r	u	a	u	p	u	a	e	t	l	
v	ä	r	h	ö	a	v	v	a	ö	u	e	m	i	u	h	l	e	t	t	a	k	a	r	
o	t	m	m	n	d	a	i	i	a	n	n	d	m	o	t	v	e	u	t	g	i	t	s	
i	ö	i	ä	j	u	n	n	n	m	i	t	o	u	i	t	u	v	u	t	g	i	t	s	
t	k	t	t	a	n	t	v	v	i	l	e	t	n	r	u	u	a	k	u	e	l	e	u	
t	s	/	/	k	e	o	o	n	o	l	o	i	i	m	k	i	s	u	r	ö	g	h	o	
t	e	s	y	o	a	/	i	i	e	/	e	t	k	s	i	s	s	e	r	i	s	i	t	
e	t	ä	t	v	v	a	t	t	n	j	m	t	a	o	n	i	u	n	i	a	t	n	e	
t	e	n	e	a	i	l	H	O	j	h	n	m	t	n	n	n	s	a	l	l	a	n	t	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.a	8.b	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
6	0	5	4	0	2	0	2	9	0	1	2	2	3	1	2	1	0	9	6	8	1	2	0	1

Edellä referoimassani kuvauksen syntyprosessikuvauksessa nousee esiin vielä toinen syy: opetussuunnitelmatyön lähtökohtana oli opiskelijan opiskelu, hyvinvointi ja tuki, mikä näkyy kuvauksessa, jossa huolenpito opiskelijoiden hyvinvoinnista on yksi selkeä pääpiirre. Hyvinvointia tuetaan rakentamalla

yhteisöllisyyttä ja huolehtimalla ilmapiiriin vaikuttavasta fyysisestä ja henkisestä turvallisuudesta. Tämä ilmenee siten, että kuvauksessa näkyvät johtamisen perustaan kuuluvat työnilo/juhliminen, kuuntelu ja pulmatilanteisiin puuttuminen.

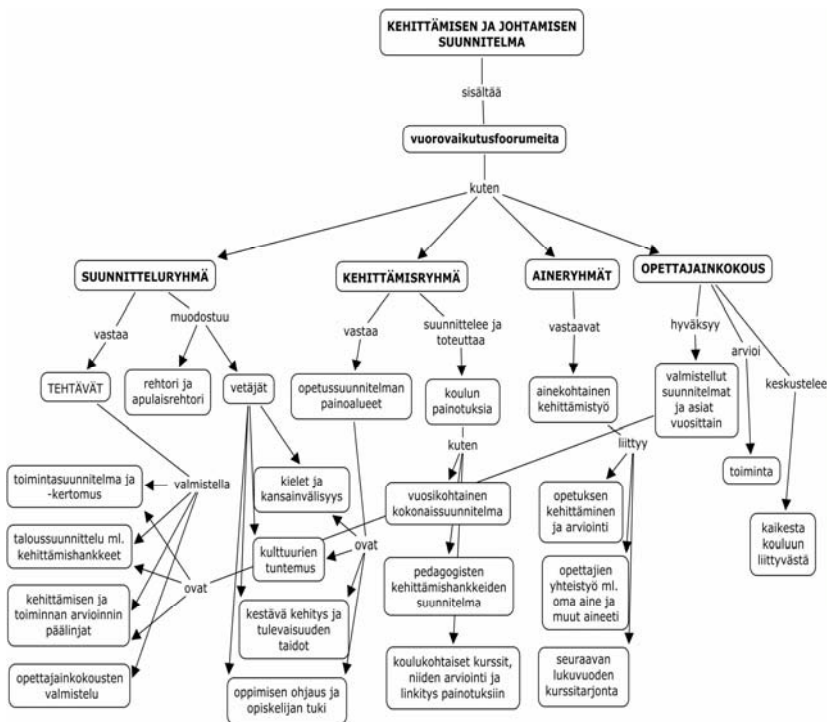
Johtajuuden kriittisistä alueista kuvauksessa erottuvat ensinnäkin opetus-alue, mutta lähes yhtä vahvoja ovat rakenteista huolta pitävä manageriaalin alue sekä ilmapiiriä ja yhteisöllisyyttä rakentava kulttuurin alue. Henkilöstön aluekin nousee esiin, sillä kuvauksessa viitataan uusien opettajien mentorointiin. Myös strateginen alue näkyy, koska koko yhteisö osallistuu toiminnan arviointiin. Turvallisuutta korostava kuvaus nostaa esiin myös mikropoliittiselle alueelle luokittuvan pulmatilanteisiin puuttumisen. Ainoa kuvauksesta puuttuva kriittinen alue on ulkosuhteiden alue, johon ei ole yhtään viittausta. Näin ollen kuvauksessa ei käsitellä lainkaan esimerkiksi kodin ja koulun yhteistyötä eikä lähialueen yhteistyötä.

Rehtorin kertomus opiskelu- ja haastatteluprosessista

Rehtori (2:132/449:449) toteaa haastattelussa, että hän pyrkii tuomaan tavoitteita esiin, kun on kasvotusten opettajien kanssa ja lähettää tarvittaessa sähköpostia sovitusta aikatauluista. Hänen (2:101/269:269; 2:112/323:323) käsityksensä mukaan päätöksenteko sujuu aika hyvin: yhteisissä kokouksissa keskustellaan valmisteltujen esitysten pohjalta asioista ja päätös kirjataan pöytäkirjaan, josta se voidaan tarvittaessa tarkistaa. Usein samaa asiaa joudutaan käsittelemään ainakin kahdessa kokouksessa.

Rehtori (2:87/216:218) kertoo, että hän alkoi opetussuunnitelmaprosessin yhteydessä kehittää koulun kehittämisen ja johtamisen suunnitelmaa ja työsti sen paperiksi. Tein rehtorilta saamani paperin pohjalta kuvion 35 käsitekartan. Suunnitelmassa on neljä vuorovaikutusfoorumia, joissa on vastuulliset vetäjät ja selkeästi määritellyt tehtävät.

Rehtorin vetämä suunnitteluryhmä valmistelee vuotuiset suunnitelmat ja opettajainkokoukset. Ryhmään kuuluvat rehtorin ja apulaisrehtorin lisäksi kehittämisryhmien vetäjät. Kehittämisryhmä muodostuu opetussuunnitelman neljästä painoalueesta, joita ovat kielet ja kansainvälisyys, kulttuurien tuntemus, kestävä kehitys ja tulevaisuuden taidot sekä oppimisen ohjaus ja opiskelijan tuki. Kehittämisryhmä suunnittelee ja toteuttaa koulun painotuksia laatiensa suunnitelmien mukaan. Lisäksi se arvioi suunnitelmien toteutumista. Aineryhmät vastaavat ainekohtaisesta kehittämistyöstä, johon kuuluvat opetuksen suunnittelu ja arviointi, opettajien ainekohtainen ja oppiainerajat ylittävä yhteistyö ja seuraavan lukuvuoden kurssitarjonnan suunnittelu. Opettajainkokouksissa hyväksytään suunnitelmat, arvioidaan toimintaa ja keskustellaan yhdessä kaikkeen kouluun liittyvästä.



Kuvio 35. Rehtorin kuvauksen pohjalta laadittu lukion 10 kehittämisen ja johtamisen suunnitelma käsitekarttana

Rehtori (7:8/123:135) toteaa, että kehittämisryhmä on vielä ”hakusessa”, koska se toimii vasta ensimmäistä vuottaan. Rehtorin kokemus on, että koulun käytäntöjen muuttaminen on hidasta ja vaatii pitkän prosessin. Ryhmä on kokoontunut miettimään kokonaissuunnitelmaa pari kertaa. Myös kokousajan löytäminen on ongelmallista, ja usein joku joutuu odottamaan kokouksen alkua tuntikausia, kun kokoukset on sijoitettava koulupäivän päätteeksi, mutta odottajan opetustunnit ovat päättyneet jo tunteja aikaisemmin. Mutta ongelmana ovat myös ajattelu- ja toimintatavat. Miten saada opettajat ymmärtämään, että myös heillä on aktiivinen rooli, etteivät kokoukset ole pelkästään rehtorivetoisia, vaan ne olisivat ideoiden vaihtamisfoorumeita. Siis kaikki toisivat ideoita yhteiseen keskusteluun.

Rehtori kertoo (huhtikuussa 2006), että edellisellä viikolla oli ollut hyvä suunnitteluryhmän kokous ja että ensi kerran tuntui siltä, että arviointityö alkaa sujua. Keskustelun pohjana oli ollut lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelma, toimintakulttuurikuvaus ja koulun kehittämis- ja johtamissuun-

nitelma, johon on kirjattu ryhmien tehtävät. Ensin oli keskusteltu, miltä suunnitteluryhmän tehtävät olivat tuntuneet ja miten niissä oli onnistuttu ja sen jälkeen oli keskusteltu, mikä kehittämisryhmien toiminnassa oli ollut vaikeaa ja mietittiin ryhmien vetäjien vetäjäroolia. Tämän jälkeen oli katsottu, mitä syksyllä on kirjattu toimintasuunnitelmaan ja mitä on kirjoitettu toimintakulttuurikuvaukseen. Tämän pohjalta oli keskusteltu, miten toimintakulttuurin toteutumista arvioidaan. Toisin sanoen analysoitiin yhdessä, mitä lukuvuoden aikana oli tapahtunut.

Kokouksen jälkeen ryhmien vetäjät arvioivat ryhmiensä kanssa koulun toimintakulttuurin toteutumista aikaisemmin sovitun aikataulun mukaisesti. Arviointikeskustelu oli määrä käydä pienryhmissä, koska opettajainkokouksessa vastaavan keskustelun käyminen ei ole suuren osanottajamäärän vuoksi tarkoituksenmukaista. Rehtori käy opettajan kanssa kehityskeskustelut (2:140/342:343). Hän kertoo oppivansa ja saavansa niistä myös tietoa asioista, joihin on tarvetta tarttua. Hän hyödyntää kehityskeskusteluja sekä oman johtajuutensa että työyhteisön kehittämisessä. Keskustelun runkona hän käyttää opetusviraston pohjaa:

2:140 (342:343)

Minusta on hyvä, että työhyvinvointikyselyssä on työyhteisökysymys. Hyödynsin sen tulosta lukuvuoden ensimmäisessä opettajainkokouksessa pyytämällä opettajia miettimään, miten voisin kuunnella paremmin tai antaa positiivista palautetta.

Olin näet saanut jossain tuloksessa tietää, että tässä asiassa olisi kehitettävää.

Rehtorin (2:102/273:273) mukaan kaikki ryhmät ovat tehneet vuotuiset suunnitelmat, joiden aikatauluihin liittyvistä asioista ryhmät ovat raportoineet opettajainkokouksessa. Esimerkiksi toimintasuunnitelman valmisteluun liittyvästä työstä suurimman osan ovat tehneet työryhmät. Ryhmät ovat antaneet kokouksistaan rehtorille lyhyen raportin, johon on kirjattu läsnäolijat. Tämän kontrollin etuna on se, että jäsenet eivät ”kehtaa” olla pois kokouksista. Aineryhmät kokoontuivat juuri haastattelun aikana miettimään seuraavan vuoden kurssitarjotinta. Toisin sanoen ne tekevät vanhan kurssitarjottimen pohjalta muutos- ja parannusehdotuksia ja antavat raportin rehtorille. Erityisesti uusi aineryaalikoe aiheuttaa tarjotinmuutoksia.

Koulun suuria aineryhmiä (2:94/231:231) ovat matemaattis-luonnontieteelliset aineet, kielet, reaaliaineet sekä taide- ja taitoaineet, joista liikunta muodostaa oman ryhmän. Osa aineryhmien kokouksista pidetään yhtä aikaa koulutuntien jälkeen. Rehtorin mukaan aineryhmät ovat toimineet suunnitelman mukaan, mutta työ on painottunut opintojen seurantaan ja yorjitoituksiin, koska opintojen seuranta on ollut kehittämiskohteena.

Koululla on toimivat itsearviointikäytännöt. Opettajainkokouksessa (2:82/177:177) on arviointia koskeva kohta, jonka yhteydessä käydään yleiskeskustelua, onko opiskelijoiden edistymisessä tai jossain aineessa jotain hälyttävää. Opiskelijakohtaisesta edistymisestä käydään keskustelua pienissä opinto-ohjaajan vetämissä ryhmissä pari kertaa vuodessa. Kaikki koulun ta-

pahtumat arvioidaan. Näitä ovat mm. vanhempainillat, vanhat tanssit, penkinpainajaiset, avoimet ovet. Tapahtuman vastuuhenkilö laatii arvioinnin pohjalta lyhyen muistion, joka on seuraavan vuoden vastaavan tapahtuman suunnittelun pohjana. Rehtori (2:114/338:338) on arkistoinut muistiot, joten koululla on suunnittelun pohjaksi arviointimuistioita usealta vuodelta. Rehtori nimittää tapahtumista käytävää keskustelua kriittiseksi arviointikeskusteluksi, jossa koko työyhteisö keskustelee asioista ja tarttuu epäkohtiin.

Rehtorin mielestä (2:124/420:420) hänen ensimmäinen tehtävänsä on huolehtia, että kaikki toimii. Toisin sanoen opiskelijoilla ja opettajilla on lukujärjestykset ja organisaatio on hoidettu. Kyse on toiminnan edellytysten luonnista sekä ympäristön turvallisuudesta. Toinen ja tärkein tehtävä on huolehtia, että opiskelijat saavat opetussuunnitelman mukaisen opetuksen. Kolmas tehtävä on pitää huolta, että opettajilla on hyvä työympäristö. Tämä tarkoittaa turvallista ja asianmukaista työympäristöä. Rehtori käyttää ilmaisua pedagoginen johtaminen, jolla hän tarkoittaa tehtävänsä kehittää toiminnan pedagogista puolta ja opetusta ottamalla huomioon kaikki yhteiskunnan muutokset, toimintaympäristö, huoltajat ja kaikki toimijat. Tehtäväkenttä on siis laaja, joten rehtorin on huolehdittava myös omasta jaksamisestaan:

2:137 (481:481)

”omat voimat, että varmaan on niin, että jossain kohdassa ei vaan jaksakaan enää enempää yrittää.”

Rehtori painottaa (7:13/179:187) opetuksen kehittämistä ja opiskelijakeskeisiä työtapoja, joissa opiskelijalla on aktiivinen rooli ja joissa opiskelijat oppivat yhdessä keskustellen ja pohtien. Hän käy seuraamassa ainakin kouluun tulleiden uusien opettajien oppitunteja, tukee määrärahojen rajoissa opettajien täydennyskoulutusta sekä puhuu eri yhteyksissä pedagogisista asioista. Hän (7:14/197:201) toivoo myös, että opettajat kävisivät säännöllisesti pedagogista keskustelua ja toteaisin, että keskustelua käydään aineryhmissä. Aineryhmätyöskentely (7:14/197:201) sujuu hyvin, mitä osoittaa seuraava sitaatti:

7:14

(197:201)

Opettajilla on todella hyvät sopimukset keskenään, miten hoitaa asiat. Ja sitten he ovat myös tottuneet huolehtimaan näistä huonommin menestyneistä. Ja opettajilla myös erittäin hyviä tapoja. ... Erityisesti meillä on vielä sellainen matematiikan tukijuttu: erityisopettaja ja matematiikan opettaja pitävät yhdessä sellaisen kurssin, jolla opiskelijat saavat korotetuksi hylättyjä numeroita.

Rehtori korostaa erityisesti (7:15/205:205) aineiden välistä integraatiota ja ilmaisee tyytyväisyytensä siihen, että opettajat paneutuivat opetussuunnitelmaprosessissa aihekokonaisuuksiin ja oppiainerajat ylittäviin asioihin. Koulussa huolehditaan myös (7:16/265:265; 7:17/269:277) yhteisöllisyydestä ja ryhmäytymisestä, mikä näkyy yhteisinä tapahtumina ja retkinä sekä mm. opinto-ohjaajan panostuksena ryhmänohjauksen koordinointiin sekä kaikkien

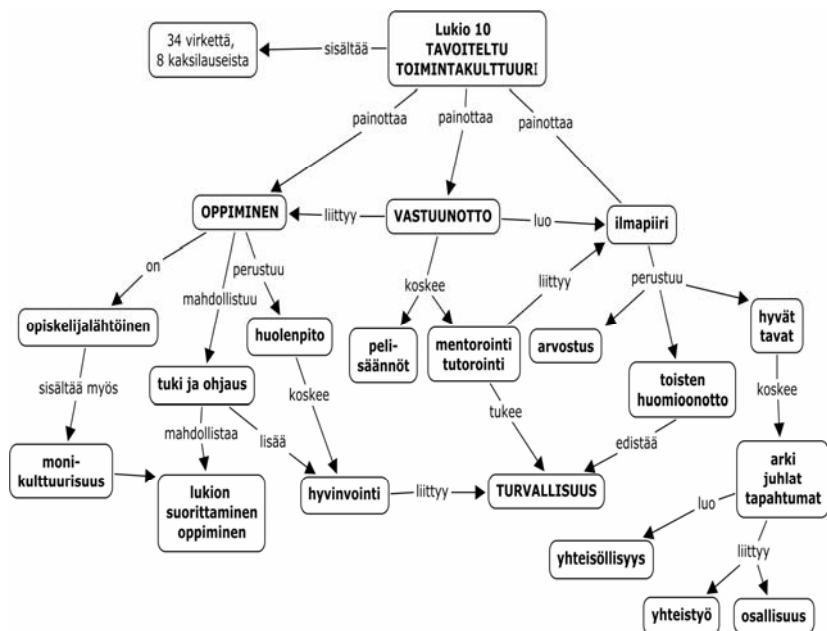
ryhmänohjaajien yhteistyönä. Rehtori ja opinto-ohjaaja ovat tehneet yhdessä muistilistan ryhmänohjausasioista. Monikulttuurisuus (7:23/330:330) näkyy mm. muiden kulttuurien edustajien pitäminä päivänauvauksina ja tapahtumina, joiden teemat liittyvät esim. muiden kulttuurien musiikkiin ja tapoihin. Myös opettajilla (7:18/279:285; 7:18/279:285) on yhteisöllisyyttä rakentavaa toimintaa. Koulussa (2:118/378:379) ei palkita siitä, että joku on parempi opettaja kuin muut. Sen sijaan esimerkiksi suunnitteluryhmässä ”aika paljon” mietitään tehtäväjakoja sekä jaetaan tehtäviä ja vastuuta: yksi tekee vuosikertomusta, jotkut toiset tiedotteita jne.

Lukion 10 toiminta-ajatus on nelivirkkeinen. Ensimmäisessä virkkeessä todetaan, että lukion opiskelijat saavat hyvän yleissivistyksen ja monipuolisen kielitaidon. Toisessa kerrotaan, että lukiossa opetetaan kykyä ja keinoja kulttuurien välisten erojen ymmärtämiseen ja globaalissa maailmassa elämiseen. Kolmas virke lupaa, että koulu valmistaa selviytymään jatko-opinnoista, työelämän haasteista ja yhteiskunnan vaatimuksista. Neljäs virke suuntaa tulevaisuuteen: sen mukaan koulussa kehitetään tulevaisuuden haasteet huomioon ottavaa osaamista.

Toiminta-ajatuksessa kuvattujen tavoitteiden saavuttamisen edellytykset näkyvät toimintakulttuurikuvauksessa, jossa korostuvat vastuunotto omasta työskentelystä ja koulun tarjoamat ohjaus- ja tukitoimet sekä toiset huomioonottava käyttäytyminen.

7.6.3 Käsitekarttakoontri

Kuvion 36 käsitekartta havainnollistaa, että kuvauksessa nousee vahvimmin esiin kolme pääpiirrettä, joista keskiössä on vastuunotto. Kaksi muuta vahvaa painoaluetta ovat vastuunottoon vahvasti linkittyvät oppiminen ja ilmapiiri. Koko yhteisön tehtävänä on ottaa vastuu oppimismahdollisuuksien luomisesta sekä noudattamalla yhteisiä pelisääntöjä että luomalla oppimista edistävää ilmapiiriä, joka tukee kasvua yhteisöllisyyteen, mutta arvostaa myös yksilöllisyyttä ja siihen läheisesti liittyvää opiskelijalähtöisyyttä.



Kuvio 36. Lukion 10 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana

7.7 Lukion 14 aineiston analyysi

7.7.1 Tasomallijäsennys

Lukion 14 tavoitellun toimintakulttuurin kuvaus sisältää 20 virkettä, joista kuusi on kaksilauseista. Valtaosaan virkkeistä sisältyy viittauksia useammalle kuin yhdelle tasomallin tasolle, joten ryhmittelin tasolle kokonaisia virkeitä tai niiden osia tai tiivistelmiä. Tasomallikuvauksen tiivistelmä on alla olevassa taulukossa 42.

Tulos osoittaa, että ideologiatasolle luokittamistani virkkeissä tai niiden osissa on kuusi viittausta opetus- ja kasvatustavoitteisiin, kaksi ilmapiiriin sekä vastuu-, avoimuus- vuorovaikutuskohtaan kuhunkin yksi. Opetus- ja kasvatustavoitteista painottuvat yksilöllisyys, erilaisuuden hyväksyminen, kulttuuri-identiteetti, yhteisöllisyys, elinikäisen oppimisen taidot ja aktiivisen vapaa ajan merkitys sekä kestävä kehitys, joka linkittyy vastuunottoon itsestä, työstä ja ympäristöstä. Koulun tavoittelemaa ilmapiiriä luonnehtivat toi-

miva vuorovaikutus, työorientaatio, tavoitteisuus ja avoimuus, joka käsittää myös huoltajat ja koulun entiset opiskelijat.

Taulukko 42. Lukion 14 tasomallijäsennys suhteessa ohjausteksteihin ja toimintakertomukseen

Ta	Ohjaavat tekstit	14	Toimintakertomus	Kommentti
I d e o l o	1. Vastuu	1	Aikuisuus ja vastuullisuus	Vastuu opiskelusta opiskelijoilla
	2. Avoimuus, yhteisyö, muutos	1	Suuntaaminen tulevaisuuteen	Avarakatseisuus; kokeiluhalukkuus
	3. Tavoitteet	6	Suvaitsevuus, yhteiskyky	Myös sosiaalisuus
	4. Vuorovaikutus	1	Opiskelijoita kuullaan tärkeissä as	Opetussuunnitelma, rekrytointi
	5. Ilmapiiiri	2	Opiskelumuönteisyys ja huolenpito	Ystävperherhetoiminta
Yhteensä		11		
S i s ä l t ö	1. Säännöt	2		
	3. Toimintamallit/-tavat	4	Tuntikierron ulkopuoliset kerhot	Opiskelijoilla 10 ja opettajilla 2
	4. Käyttäytymismallit	0		
	5. Arvot/Arvostukset	1	Koulun perinteet	Ylläpito ja kehittäminen
	6. Periaatteet ja kriteerit	1	Hankkeiden arviointikriteerit	Kytkenä strategisiin tavoitteisiin
t ö	7. Ajattelutavat	1	Yhteistyö oppilaskunnan kanssa	Kehitetään myös koululaitosta
	Yhteensä	9		
S				
ä	Yhteensä	0		
S t o i m i n t ä	1. Yhteisöllinen oppiminen	1	Ope-kokous, aine-/seurantaryhmä	Pedagoginen keskustelu
	2. Yksilöllinen oppiminen	1	Laaja valinnaisuus; erityinen tuki	Suunnitelma ja kriteerit tehty
	3. Yhteistyö	3	Koulu yhteisön kehittäminen	Opiskelijat ja koko henkilökunta
	4. Osallisuus	3	Oppilask:n hallitus/ope-kokous	Hallitus ja rehtori tapaavat viikoittain
	5. Rakentava kriittisyys	1	Palautetta opiskelijoilta	Kysely; ohjaajat
	6. Vastuunotto/oma työ	2	Deadline-käytännön tehostaminen	Opiskelijat ja opettajat
	7. Vastuunotto/yhteinen työ	1	Terveys- ja nälkäpäivä, taksvärkki	Hyvä teko: opiskelijat ja opettajat
	Yhteensä	12		
U t o i m i n t ä	3. Yhteistyö	1	Kansainvälinen, toinen ja korkeaa	Erittäin laaja ja säännöllinen; arvioitu
	4. Osallisuus	1	Huoltajat; Lukiolaisten Liitto	Toimivuus ja näkyvyys
	Yhteensä	2		
20 analyysiyksikössä viittauksia		34		

Sisältötason toimintatavat liittyvät oppimisen tukemiseen; opetusmenetelmiin ja -välineiden kehittämiseen; tutoropiskelijoiden vertaisohjaukseen ja tukeen, johon sisältyy tiivis yhteistyö ohjaajien kanssa sekä osallistumisen mahdollistavien rakenteiden ylläpitäminen ja kehittäminen ml. myös eri sukupolvien kokemuksen hyödyntäminen. Useimpia toimintatapoja yksilöidään esimerkein, joten sisäisen toimintatason kaikkiin kohtiin konkretisoituu ainakin yksi käytäntö, joista korostuvat osin yhteen kietoutuvat ja myös ulkoiselle toimintatasolle levittyvät osallisuus ja yhteistyö.

Sisältötason arvostukset liittyvät jo ideologiatasolla esiin tulleeisiin yksilöllisyyteen, suvaitsevaisuuteen, yhteisöllisyyteen ja kulttuuri-identiteettiin. Laatuun ja vastuunkantoon kuuluvana periaatteena nostetaan opiskelijoiden ohjaaminen arvioimaan omaa toimintaansa kestävä kehityksen edistämiseksi. Ajattelutapojen osalta painottuu aktiivisen vapaa-ajan merkitys, joka luokituu pääosin ideologiatasolle. Sen sijaan sääntöihin ei viitata eksplisiittisesti.

ti, mutta kahdessa kohtaa pelisäännöt/rajat nousevat esiin implisiittisesti. Toisessa on kyse koulun käytäntöihin perehdyttämisestä, jonka olen tulkinut sisältävän myös esimerkiksi opinto-oppaaseen kirjatun suoritusohjeiston. Toisen teimana on itsenäinen opiskelu, jota rajataan ilmaisulla ”opettajan ohjauksessa”. Sen sijaan käyttäytymismalleihin ei viitata.

Vertailu toimintakertomukseen osoittaa, että koulussa on kehitetty käytäntöjä, jotka osoittavat, että kuvaus ei ole jäänyt vain kirjaukseksi. Konkreettisenä esimerkkinä on mm. koulun laaja kerhotoiminta, huoltajien kanssa yhdessä järjestetyt lukuisat yhteisöllisyyttä ja perinteitä vaalivat tapahtumat, Hyvä teko-projektin tapahtumapäivät, kehittämishankkeiden toteutus ja huolellinen arviointi, pedagogisen keskustelun ja osallisuuden käytännöt sekä opiskelijoiden menestyminen sekä opinnoissa että erilaisissa kilpailuissa. Koulun kansainvälinen toiminta on myös erittäin monipuolista ja laajaa.

7.7.2 Näkökulmakohtainen sisällönanalyysi

Näkökulmakohtaisessa sisällönanalyysissä olivat mukana kaikki kuvauksen 20 virkettä, kukin omana analyysiyksikkönään. Koko toimintakulttuurikuvauksen sisältävä analyysipohja on liitteessä 10 ja analyysin koonti taulukossa 43.

Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma

Analyysin tuloksen mukaan opettajat ovat vastuutahona lähes puolessa analyysiyksiköistä ja myös yhteisön osuus on samansuuntainen. Joka neljännessä yksikössä ovat vastuutahona opiskelijat. Ohjaajat ja/tai ryhmänohjaajat nousevat esiin joka viidennessä yksikössä.

Opettajat vastaavat yksilöllisyyttä ja itsenäisyyttä, tavoitteisuutta ja elinikäistä oppimista tukevien taitojen kuten rakentavan kriittisyyden ohjaamisesta sekä ohjaavat opiskelijoita arvioimaan toimintaansa suhteessa kestävään kehitykseen. Sen sijaan ohjaustekstien korostamaa oppimisen yhteistoiminnallisuutta ei kuvauksessa näy, sillä esiin nouseva yhteisyö liittyy opintojen suunnitteluun tukemiseen. Asetuksen toisen pykälän tavoitteista korostuvat selkeästi oppimisen mahdollistamiseen liittyvät tekijät ja teemoista taidot sekä tavoitteisuus. Fyysisen opiskeluympäristön osalta nousevat esiin välineet, sosiaalisten suhteiden näkökulmasta yhteistoiminta ja yhteisöllisyys ja psyykkisistä tekijöistä vastuunoton tukeminen. Merkille pantava on myös koulun omaleimainen piirre eli mahdollisuus harrastaa, joka liittyy teemaan aktiivinen vapaa- aika.

Myös *ohjaajilla* painottuvat pedagogiset tavoitteet, joista näkyvät oppimisen tukeminen, kannustaminen ja ohjaaminen sekä oman toiminnan arviointi suhteessa kestävään kehitykseen. Opinto-ohjelman suunnitteluun liittyvä yh-

teistyö linkittyy myös opiskelijälähtöisyyteen. Opiskelijoiden opintomenestyksen ja henkisen hyvinvoinnin seuraaminen tukevat sekä oppimismahdollisuuksia että henkistä turvallisuutta. Opiskelijahuoltoon ei kuvauksessa muilta osin viitata.

Taulukko 43. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaus vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmasta

<i>Vastuu/viitteitä/ yksiköitä/ LUKIO 14/20</i>	<i>Tavoite/pykälä</i>	<i>Tekeminen</i>	<i>Teema</i>
<i>Opettaja/ 9/20</i>	<i>oppiminen/2:</i> taidot/3 kestävä kehitys (ak.)/3 kulttuuri-ident. (ak.)/3 yksilöllisyys/4 yhteisöllisyys/2 vastuunotto/2 rakentava kriittisyys/4 yhteistyö/4 itsenäisyys/2	tukeminen kannustaminen kehittäminen ohjaaminen kohtaaminen arviointi	tavoitteisuus valmiudet menetelmät/välineet vapaa aika opinto-ohjelma
<i>Ohjaajat 4/20</i>	<i>oppiminen/2</i> yhteistyö/4 turvallisuus/2 vastuunotto/2	tuki, ohjaus ja seuranta kannustaminen	opinto-ohjelma menestyminen hyvinvointi tavoitteisuus
<i>Opiskelijat/ 5/20</i>	itsenäisyys/2 <i>vastuunotto/2</i> turvallisuus/2 yhteistyö/2 vuorovaikutus/2 yhteisöllisyys2 osallisuus 2	suunnittelu tutorointi suunnittelu ja toteutus ryhmytyminen	opinto-ohjelma koulun käytännöt juhlat/ tapahtumat identiteetti
<i>Yhteisön jäsenet/ 8/20</i>	turvallisuus/2 avoimuus/2 vastuunotto/2 <i>osallisuus/2</i> oppiminen/2	kohtaaminen kehittäminen osallistuminen	<i>ilmapiiri</i> , arvot työorientaatio kulttuuri-identiteetti traditiot
<i>Lihavointi: Vastuutahon kohdalla eniten esiintynyt tavoite.</i> ak. = aihekokonaisuus			

Opiskelijat ovat vastuutahona neljäsosassa virkkeistä. Tavoite ja siihen liittyvä tekeminen koskevat oman opinto-ohjelman laatimista yhteistyössä ohjaajien/opettajien kanssa sekä vastuunottoa ohjelman laadinnasta ja itsenäistä laadintaa. Vastuunotto yhteisestä toiminnasta koskee uusien opiskelijoiden koulun käytäntöihin perehdyttämistä ja opinto-ohjelman laadinnassa avusta-

mista sekä koulun työryhmiin osallistumista. Osallisuus on myös juhlien ja tapahtumien järjestämistä ja yhteisön jäseneksi kasvamista. Tätä tukevana käytäntönä ovat perinteiset tapahtumat, joissa ovat mukana myös koulun entiset opiskelijat.

Yhteisön kaikkien jäsenten vastuuseen viitataan kahdeksassa analyysiyksikössä (8/20), jotka kaikki koskevat myös opiskelijoita. Selkeästi nousee esiin huolenpito ilmapiiristä, johon liittyvistä ohjaustekstien tavoitteista näkyvät kuvauksessa yhteisöllisyys ja osallisuusmahdollisuudet sekä turvallisuus, avoimuus, vuorovaikutus ja vastuunotto.

Lukuvuoden 2005–2006 opinto-oppaassa on kaksisivuinen rehtorin tervehdys, jonka alussa on yhteisöllisyyttä vahvistava puhuttelu ja sen jälkeen tervetulotoivotus aloittamaan maineikkaan koulun uutta lukuvuotta. Toisessa kappaleessa rehtori kertoo, että koululla on pitkät perinteet ja että koulu on moderni, edistyskellinen, avarakatseinen ja kehittyvä. Lisäksi koulun laaja kurssitarjonta tarjoaa erinomaiset mahdollisuudet henkilökohtaiseen opiskelusuunnitelmaan ja laajan tieto- ja taitopääoman. Se antaa myös tilaisuuden harjoitella oman elämän suunnittelua ja hallintaa, mutta tarjoaa tarvittaessa myös apua, josta yksi esimerkki on opinto-opas.

Rehtori kertoo uskovansa, että opiskelijoista kasvaa ennakkoluulottomia, rohkeita ja kyvykkäitä persoonallisuksia, jotka osaavat sekä hyödyntää koulun tarjoamia mahdollisuuksia että tuoda panoksensa koulun hyväksi koulu-aikanaan ja tulevaisuudessa. Tämän jälkeen on katsaus koulun historiaan ja koulun rooliin eturivin uudistajana. Koulu vaalii perinteitään ja on pysynyt uskollisena ”perustamisaikojensa tienraivaajahengelle”. Tervehdyksen lopuksi rehtori toivottaa menestystä omien reittien valintaan. Toisin sanoen rehtori artikuloi yhteisöllisyyteen liittyviä tekijöitä, nostaa esiin koulun historian ja avoimuuden muutoksille ja jatkuvan kehittämisotteen, joka koskee sekä koulun sisäisen että ulkoisen toimintatason toimintaa.

Selkeä ja helpollukuinen opas jakautuu kolmeen osaan: yleistietoihin lukuvuodesta, tietoihin opiskelusta ja osioon muuta. Yleistiedoissa ovat rehtorin tervehdyksen lisäksi yhteystiedot, terveydenhoito, järjestyssäännöt ja käytännön ohjeita, kanslia ja kirjasto, työ- ja loma-ajat, päivittäinen aikataulu, tuntiokiertoaavio ja jaksojen kalenterit. Opiskelua koskevissa tiedoissa on mm. opettajalista, opinto-ohjaus, erityisopetus, arviointiohjeisto, koejärjestelyt, uusintakuulustelut ja itsenäinen työskentely. Loppupuolella on merkille pantava osio, jonka otsikkona on Suorituksia ja tehtävätyyppejä lukion 14 kursseilla. Kaksisivuinen osio avaa tavallisimpia tehtävätyyppejä ja opetusmuotoja.

Oppaan lopussa olevassa osiossa on kurssimäärätaulukko, joka on tarkoitettu ”helpottamaan omia opintotahtilaskelmia”. Loppupuolella on myös ylioppilaskirjoituksia koskeva tietoisu- ja takakannen sisäpuolella koulun pohjapiirros. Opas linkittyy vahvasti toimintakulttuurikuvaukseen ja avaa useita kuvauksessa mainittuja käytäntöjä.

Rehtori (1:27/146:1:46) kertoo haastattelussa, että toimintakulttuuria koskevan keskustelun keskeisimmät aiheet olivat opiskelijoiden vastuunkanto,

osallisuus ja opiskelijan tukeminen sekä aktiivisesti omaa toimintaansa kehittävä koulu. Osallisuus näkyi myös kuvausta laadittaessa (1:21/114:114; 1:22/118:118), sillä prosessiin osallistuivat myös sekä opiskelijat että huoltajat. Prosessi eteni siten, että opetusviraston järjestämään koulutukseen osallistuneet opetussuunnitelmatyöryhmän jäsenet työstivät ensin toimintakulttuurikäsitteen pohjamateriaalin, johon sisältyi opetustoimen teksti apukysymyksiin sekä koulun opinto-oppaan tekstejä. Tältä pohjalta kaksi uutta opettajatyöryhmää työsti tekstiä edelleen, minkä jälkeen luonnos käsiteltiin vielä opettajainkokouksessa.

Rehtorin käsityksen (1:24/122:122; 125/126:126; 1:26/130:130) mukaan toimintakulttuuri oli käsitteenä erittäin hankala ja ongelmallinen. Käsitystään hän perustelee toteamalla, että käsite oli uusi ja koulun ulkopuolelta tullut, sen sisältö oli vaikeaselkoinen ja myös sen tehtävä jäi epäselväksi. Toisin sanoen ei selvinnyt, ”mitä sillä on haluttu”. Peruslähtökohtana (1:27/146:1:46; 1:33/138:138) oli ollut kuvata jo olemassa olevan, hyväksi ja toimivaksi havaitun toiminnan piirteitä eikä laatia haavekuvaa.

Johtamis-/johtajuusnäkökulma

Taulukkoon 44 kokoamani johtajuusnäkökulma-analyysin tulos osoittaa, että opiskelu- ja työympäristöprosessin rakenne-elementeistä kuvauksessa painottuvat selkeästi tavoitteet. Ryhmänmuodostus/yhteistyö ja niihin liittyvä kommunikaatio nousevat myös esiin lähes yhtä vahvana kuin normit/pelissäännöt, vastuu- ja vallanjako/työnjako, laadun varmistamiseen liittyvä arviointi sekä huolenpito opiskelijoiden fyysisestä ja psyykkisestä hyvinvoinnista. Tosin kommunikaatiomuodot ilmenevät lähinnä implisiittisesti traditioiden ja yhteisöllisyyttä tukevien tapahtumien sekä toiminnan suunnitteiluun ja kehittämiseen liittyvien yhteistyömuotojen yhteydessä.

Päätöksentekoon viitataan sekä suoraan että välillisesti työryhmiin liittyvänä valmisteluna. Myös tiedonkulku mainitaan kuvauksessa. Palautteen antoon viittaa opiskelijoiden kannustaminen rakentavaan kritiikkiin. Tulkintani mukaan esimerkiksi seuraava kohta viittaa oppilaitoksen oppimiseen, sillä esimerkissä hyödynnetään sekä yhteisön vahvuuksia että koulun painottaman sidosryhmän eli huoltajien vahvuuksia.

Koko työyhteisömme ja opiskelijoiden huoltajat vaikuttavat koulumme kehittämiseen.

Johtajuuden kriittisistä alueista painottuu opetuksen alue, mutta myös traditioita, yhteisöllisiä tapahtumia ja työniloa korostava kulttuurinen alue on vahvasti esillä. Manageriaalisen johtajuuden alueen käytännöt koskevat lähinnä työryhmiä ja työnjakoa. Strateginen käytäntö on tulevaisuusorientoitunutta koulun kehittämistä, johon osallistuvat myös huoltajat. Ulkoinen toimintataso tulee esiin myös siinä, että koulu vaalii yhteydenpitoa entisiin opiskelijoihin

ja tekee aktiivista yhteistyötä huoltajien kanssa. Sen sijaan kuvauksessa ei viitata henkilöstöjohtajuuteen liittyvälle eikä myöskään mikropoliittiselle alueelle.

Taulukko 44. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaus johtamis-/johtajuusnäkökulmasta

Lukio 14 Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit																	Krittiset alueet							
T	P	N	R	T	L	P	H	H	O	T	K	T	K	P	P	V	T	O	K	M	H	S	U	M
a	ä	o	y	a	a	y	y	s	y	u	e	m	i	u	h	l	e	p	u	a	e	t	k	k
v	ä	r	h	ö	a	i	i	a	n	n	d	m	o	t	v	e	t	t	a	n	n	k	a	r
o	t	m	m	n	d	u	u	n	n	m	i	t	o	u	i	t	u	u	t	g	i	t	s	o
i	ö	i	ä	j	u	n	v	v	i	l	e	t	n	r	u	u	a	k	u	e	l	e	u	p
t	k	t	t	a	n	t	v	v	i	l	e	t	n	r	u	u	a	k	u	e	l	e	u	p
t	s	/	/	k	e	o	o	n	o	l	o	i	i	m	k	i	s	s	u	r	ö	g	h	o
t	e	s	y	o	a	/	i	i	e	/	e	t	k	s	i	s	s	e	r	i	s	i	t	l
e	n	ä	h	/	r	p	n	n	n	j	m	t	a	o	n	i	u	a	a	ö	e	n	e	t
t	e	n	e	a	i	H	O	j	h	n	m	t	n	n	n	s	a	l	l	a	n	t	i	
1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.a	8.b	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
13	1	2	4	1	2	1	0	2	0	1	0	0	3	0	0	2	0	9	6	4	0	1	2	0

Taulukkoa tulkitessa on tärkeä muistaa, että olen luokittanut opetusta ja opimista koskevat kuvauksen tavoitteet opetuksen alueelle, vaikka ne liittyvät-kin opiskelijan tulevaisuudessa tarvitsemiin valmiuksiin. Toisin sanoen luoki-
tin strategiselle alueelle tavoitteet, joihin tulkintani mukaan liittyi tulevai-
suusorientaatio.

Rehtorin kertomus opiskelu- ja haastatteluprosessista

Tavoitteet kuuluvat rehtorin haastattelussa, jossa nousevat esiin myös tavoit-
teiden strategiset painotukset. Rehtori (1:57/164:164; 1:218/164:164;
230/164:164; 1:277/988:988) kertoo, että koulussa halutaan olla pedagogises-
ti ajan hengessä ja pidetään tärkeänä opetuksen monipuolisuutta ja valinnan-
vapauden mahdollistavaa laajaa kurssitarjontaa. Tämä turvaa sen, että opiske-
lijat saavat tietotaitoja, joita he voivat soveltaa jatko-opinnoissa ja elämässä.
Tärkeää on myös, että koululla on yhteydet ympäröivään yhteiskuntaan ja
yhteistyökumppaneita sekä kotimaassa että ulkomailla. Koulu suuntaa tule-
vaisuuteen olemalla aktiivisesti tekemässä uutta hyvää koulua Suomessa ja
Euroopassa ja myös globaalisti. Vanhana historiallisena kouluna vaalitaan
myös perinteitä.

Rehtori (1:280/1028:1028) tukee opiskelijoiden hyvinvointia ottamalla
puheissaan esille hyvän elämän tärkeyden: ensin hyvä elämä ja sitten opiske-

lu. Koska opiskelijoiden sisäänpääsyraja on korkea ja opiskelijat ovat motiivituneita, on tärkeää, että ei lisätä opiskelijoiden paineita korostamalla, että on menestyttävä. Siksi koulussa ohjataan opiskelijoita näkemään myös vapaaajan tärkeys. Rehtori (1:79/190:190) tunnistaa tässä myös kirjoittamattoman säännön:

1:79 (190:190)

Me emme vaadi emmekä painota, että täällä pitää lukea ja tehdä töitä ja hyviä tuloksia. Me ei vaadita kovia. Ajattelemme, että se lähtisi oppilaista itsestään ja lähtee heistä. Ja tavallaan yritetään helpottaa sitä. Mutta se kirjoittamaton sääntö täällä on tai tietyllä tavalla oppilaat kokevat sen. Aika moni kokee kuitenkin tietyllä tavalla sellaisen taakkana. Siis sellaisen, että on menestyttävä.

Koulukiusaamisen (1:47/164:164) suhteen rehtori on erityisen tiukka, sillä koulun opiskelijoilla on erilainen taustahistoria: joukossa voi olla sirkustaiteilija tai shakkinörtti, poika voi kävellä puku tai hame päällä jne. Tämä ajattelutapa liittyy ohjausteksteissä korostuvaan henkisesti turvalliseen opiskeluympäristöön.

Myös aikuisyhteisön (1:247/755:755; 1:159/447:447) hyvinvoinnista huolehtiminen on tärkeää. Hyvinvointia tukevat käytännöt liittyvät mm. vapaaehtoiseen opettajien yhteistoimintaan, esimerkkinä opettajien perinteinen kevätretki ja lukuvuoden aikana järjestettävät tapaamiset. Huolenpito ulottuu myös koulun muuhun henkilökuntaan, sillä rehtori (1:93/222:222) pitää tiukasti kiinni siitä, että myös Palmian alaisina työskentelevät kouluisäntä ja kouluhuoltajat pääsevät mukaan koulun yhteisille matkoille ja että heidän jaksamisestaan pidetään huolta.

Koska avoin ja yhteisöllisyyttä korostava ilmapiiri tukee hyvinvointia, rehtori (1:158/443:443) korostaa opettajakunnan toiminnan merkitystä suhteessa ilmapiiriin ja opetukseen. Koulun valttina ja tunnuspiirteenä on se, että opettaja on keskeinen toimija, joten opettajien läsnäolo koulun perinteisissä, yhteisöllisissä tapahtumissa on tärkeä, vaikka heillä ei olisi siellä muuta roolia kuin olla fyysisesti paikalla. On siis tärkeää, että opiskelijat näkevät, että opettajat ovat mukana. Rehtori (1:65/180:180) toteaa, että kun on iso koulu, uusille opettajille on muistettava korostaa koulun perinteitä ja omaleimaisuutta.

Rehtorin (1:184/(551:552) mielestä koulun iso koko korostaa kehityskustelujen merkitystä. Hän toteaa, että opettajat arvostavat mahdollisuutta puhua kahden kesken rehtorin kanssa ja tuoda esille haluamiaan asioita. Myös rehtori saa palautetta kuluneesta vuodesta ja pohjaa jatkuvaan kehittämiseen. Usein opettajat esittävät myös täydennyskoulutustoiveitaan, mutta odotuksiin (187/574:575) vastaamista rajoittaa koulukohtaisten määrärahojen niukkuus. Tilannetta helpottaa kuitenkin opetustoimen tarjoama keskitetty täydennyskoulutus, jossa yhtenä painoalueena ovat virtuaaliset oppimisympäristöt.

Koulun avoimuutta (1:247/755:755; 1:110/281:281) osoittaa myös käytäntö, että opiskelijat ovat mukana kaikissa koulun työryhmissä ja että sekä opettajat että opiskelijat tuovat asioita yhteiseen keskusteluun. Tavallisimmin seurantaryhmän aine-edustaja tuo asian seurantaryhmän käsittelyyn (1:126/314:314), mutta isoja asioita tulee myös suoraan aineryhmistä. Rehtori päättää, ketä aineryhmien edustajia seurantaryhmässä on. Hän pitää tärkeänä, että aineryhmän vetäjä (1:118/301:301) kykenee johtamaan ryhmän yhteissuunnittelua ja sopimaan ryhmän pelisäännöistä. Isossa koulussa on välttämättömyys, että aineryhmän opettajilla on yhteiset pelisäännöt ja että niitä noudatetaan. Jos yhteistyö ei toimi, se (1:119/305:305) näkyy nopeasti opiskelijoiden puuttumisena asiaan, sillä opiskelijat vertaavat opettajien kohteita ja tehtävänantoja. Mikäli aineryhmän työskentelyssä ilmenee ongelmia, rehtori puuttuu asiaan puhumalla ryhmänvetäjän tai ryhmän kanssa. Puuttuminen on sikäläkin tärkeää, että jos aineryhmän yhteistyö ei toimi, se näkyy nopeasti myös tuloksissa.

Yleensä aineryhmien yhteistyö sujuu. Ennen uuden jakson alkua ryhmät suunnittelevat tulevaa jaksoa sekä tapaavat jakson aikana ja jakson jälkeen. Tosin yhteistyö yli aineryhmien on vielä vähäistä. Rehtori toivoo myös (1:261/834:834), että ryhmät kokoontuisivat useammin jakamaan tietoaan ja kokemuksiaan. Hänen filosofiansa mukaan ei ole parasta tapaa opettaa, joten (1:244/734:734) hän antaa opettajille vapaat kädet hoitaa opetus. Koulussa (1:257/806:806) luotetaan opettajaan ja opiskelijaan, ja siitä syntyy ”se tulos”.

Paitsi että rehtori (1:264/855:855; 1:78/190:190; 1:82/200:200) seuraa tarkoin sekä ylioppilaskirjoitustuloksia että opiskelijoiden sijoittumista jatko-opintoihin, koulussa on kehitetty erilaisia palautteenotto- ja arviointikäytäntöjä. Esimerkiksi opinto-oppaan päivytykseen osallistuvat oppilaskunta, opiskelijatutorit, opinto-ohjaajat ja terveydenhoitaja. Rehtori (1:220/184:184) painottaa opinto-oppaan merkitystä arkityössä. Vuosittain päivitettävään oppaaseen on poimittu opetussuunnitelmasta tärkeitä asioita, joten opas on eräänlainen toimintaohje. Se sisältää kalenterin ja keskeiset pelisäännöt sekä myös järjestyssäännöt. Käytännön läheisen oppaan avulla sekä opiskelijat että uudet opettajat perehdytetään koulun arkityön käytäntöihin. Myös kouluterveyskyselyjen tuloksia tarkastellaan yhdessä keskustellen ja ratkaisuja etsien. Kouluterveydenhoitaja on seurantaryhmän jäsen, mikä osoittaa, että hyvinvoinnista huolenpito korostuu koulun arkityössä.

Työnjako apulaisrehtorien kanssa on selkeä. Rehtori peilaa ajatuksiaan apulaisrehtorien kanssa päivittäin (1:246/751:751). Uusista käytännöistä hän keskustelee ensin seurantaryhmässä ja pyytää ryhmältä kommentteja, ennen kuin vie asioita opettajakunnan käsittelyyn. Opettajakokouksien esityslistassa (1:137/334:335) on aina pedagoginen osa uusille asioille ja ehdotuksille. Se on avoin kaikille, ja etukäteen sovitaan, mitä ao. kohdassa käsitellään.

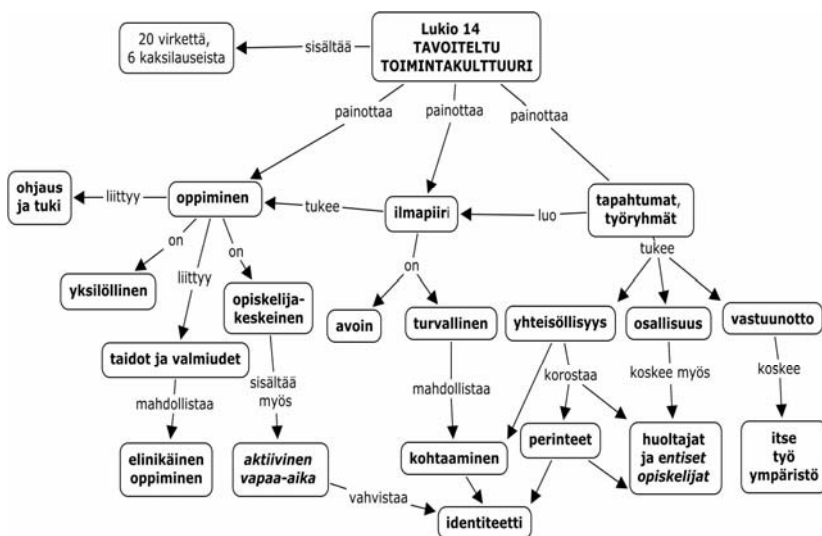
Erityinen työryhmä (1:274/965:965) valmistelee opettajakokoukselle esityksen lukioressurssituntien käytöstä, tosin osa kehyksestä kiinnitetään jaksokohtaisten arkikäytäntöjen hoitamiseen. Esimerkiksi tilasijoittelun ja koevii-

kon valvontalistan laatii joku opettajista. Kun kokeet pidetään saleissa, opettajat eivät valvo omia kokeitaan ja aikaa vapautuu esimerkiksi yhteiseen suunnitteluun. Osa resurssitunneista menee perinteisten luokan ulkopuolisten tehtävien hoitoon kuten musiikkiesitysten ja kuvaamataidon näyttelyjen valmisteluun, osa seurantaryhmän tehtävien hoitoon ja osa koulun omiin kehittämishankkeisiin.

Lukion 14 toiminta-ajatus sisältää kaksi kappaletta. Ensimmäiseen kappaleeseen on tiivistetty koulun tavoitteleva kansainvälisyys, uudistusmielisyys ja laadukkuus sekä keskeiset toimintatavat: laaja ja omaleimainen kurssitarjonta, kokeilutoiminta ja monitahoinen yhteistyö. Jälkimmäisen kappaleen keskiössä on opiskelija, jota kannustetaan omatoimisuuteen/vastuunottoon ja jolle tarjotaan laaja yleissivistys ja jatko-opintovalmiudet sekä osallisuus koulun kehittämiseen yhdessä koko yhteisön kanssa. Toimintakulttuurikuvaus konkretisoi pääosin toiminta-ajatuksen jälkimmäistä kappaletta.

7.7.3 Käsitekarttakoonti

Kuvion 37 käsitekartassa kiteytyvät opiskeluympäristön näkökulmissa painottuvat tavoitteet ja niihin liittyvä toiminta.



Kuvio 37. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaus käsitekarttana

Kartasta näkyvät oppimiseen liittyvä opiskelijakeskeisyys ja elinikäisen oppimisen taitoihin ohjaaminen, opiskelijan vastuunotto itsestä, työstään ja ympäristöstä, koulun ilmapiiriin liittyvä turvallisuus ja avoimuus sekä koulun arvostama yhteisöllisyys, osallisuus ja perinteet. Tiivistäen voinee todeta, että oppimisen ja vastuunoton osalta korostuvat opiskelijoiden tulevaisuudessa tarvitsemat valmiudet ja perinteiden osalta historia. Näistä elementeistä syntyy opiskelijan kulttuuri-identiteetin rakentumisen kasvualusta. Vaikka kuvaus painottuukin koulun sisäiselle toimintatasolle, kartta osoittaa, että koululla on toimivat yhteistyörakenteet huoltajien ja entisten opiskelijoiden kanssa, jotka ovat vuorovaikutuskanava ympäröivään yhteiskuntaan. Osaltaan myös aktiivisen vapaa-ajan merkityksen korostaminen liittyy vuorovaikutteisuuteen yhteiskunnan kanssa.

7.8 Lukiotason analyysitulosten vertaileva tarkastelu

Tarkastelen tässä alaluvussa ensiksikin toimintakulttuurikuvausten analyysituloksia kolmen taulukon pohjalta. Olen koonnut näihin taulukoihin lukioiden tasomallijäsennyksen tuloksen sekä molempien näkökulma-analyysien tuloksen. Toiseksi tarkastelen lyhyesti rehtorien haastatteluaineiston pohjalta rakentamiani kertomuksia suhteessa artefakteihin.

Vertaileva tasomallijäsennyskoonti

Olen koonnut taulukon 45 lukioiden tasomallijäsennystuloksista, toisin sanoen taulukoista 25, 33, 36, 39 ja 42. Taulukon alimmaiselta riviltä näkyy, kuinka paljon kuvauksessa on eri tasoille tai eri tasojen alakohtiin luokitettavia viittauksia suhteessa ao. lukion tasomallianalyysissä olleiden analyysiyksiköiden lukumäärään. Koska samassa analyysiyksikössä voi olla viittauksia tasomallin eri tasoille ja/tai tasojen eri kohtiin, viittausten lukumäärä on suurempi kuin analyysiyksiköiden määrä. Tarkastelen taulukkoa siihen tekemieni lihavointien avulla.

Aloitan ideologiatasosta, jossa on yksi lihavointi vastuun kohdalla ja neljä lihavointia tavoitteiden kohdalla. Toisin sanoen ideologiatason sisällä kaikkiin muiden lukioiden kuvauksissa korostuvat opetus- ja kasvatustavoitteet lukuun ottamatta lukiota 8, jonka kuvauksessa näkyvin ideologiatason tavoite on vastuunotto. Viittauksia kaikkiin viiteen ideologiatason kohtaan on vain lukion 14 kuvauksessa, jossa kuitenkin opetus- ja kasvatustavoitteet painottuvat. Lukion 1 kuvauksessa näkyy ainoastaan tavoitekohta.

Sisältötason Yhteensä-rivillä olevalla neljällä lihavoinnilla osoitan, että lukioiden 1, 7, 8 ja 10 kuvauksissa viitataan eniten sisältötasolle. Poikkeuksena on lukion 14 kuvaus, jossa on eniten viittauksia sisäiselle toimintatasol-

le, joskin ideologiatason ja sisältötason viittauksia on lähes saman verran. Sisältötason painottuminen kertoo, että kuvaukseen kirjattuja toimintatapoja, ei yksilöidä sisäisen toimintatason käytännöiksi. Sisältötason sisällä kaikkien muiden lukiodien paitsi lukion 1 kuvauksissa on eniten viittauksia toimintatapoihin. Lukion yksi tiiviissä kuvauksessa korostuvat periaatteet ja kriteerit. Huomionarvoista on, että lukion 10 kuvauksessa on pelisääntöjä koskevia viittauksia yhtä paljon kuin toimintatapaviittauksia.

Taulukko 45. Lukiodien tasomallijäsennyskoot

LUKIO >		1	7	8	10	14
Taso	Ohjaavat tekstit	Viittauksia/analyysiyksiköitä/tason kohta/taso				
I d e o l o g i a	1. Vastuu	0	1/32	3/47	2/27	1/20
	2. Avoimuus, yhteisyö, muutos	0	0	1/47	0	1/20
	3. Tavoitteet	1/3	3/32	2/47	4/27	6/20
	4. Vuorovaikutus	0	0	1/47	0	1/20
	5. Ilmapiiri	0	1/32	0	1/27	2/20
	Yhteensä	1/3	5/32	0	7/27	11/20
S i s ä l t ö	1. Säännöt	0	2/32	1/47	5/27	2/20
	3. Toimintamallit/-tavat	1/3	11/32	17/47	5/27	4/20
	4. Käyttäytymismallit	0	0	2/47	2/27	0
	5. Arvot/Arvostukset	0	2/32	1/47	1/27	1/20
	6. Periaatteet ja kriteerit	2/3	4/32	0	2/27	1/20
	Yhteensä	3/3	20/32	23/47	19/27	9/20
S ä ä n n ö t		0		1/47	0	
	Yhteensä	0	0	1/47	0	0
S o s i a l i s e t t a m i s t a	1. Yhteisöllinen oppiminen	0	1/32	1/47	2/27	1/20
	2. Yksilöllinen oppiminen	0	3/32	6/47	0	1/20
	3. Yhteistyö	0	2/32	0	2/27	3/20
	4. Osallisuus	1/3	2/32	2/47	2/27	3/20
	5. Rakentava kriittisyys	0	1/32	0	1/27	1/20
m i s t a	6. Vastuunotto/ oma työskentely	0	0	1/47	1/27	2/20
	7. Vastuunotto/ yhteinen työskentely	1/3	3/32	3/47	5/27	1/20
	Yhteensä	2/3	12/32	13/47	13/27	12/20
U t a m i s t a	3. Yhteistyö	1/3	3/32	11/47	0	1/20
	4. Osallisuus	0	1/32	0	0	1/20
	Yhteensä	1/3	4/32	11/47	0	2/20
	Viittauksia/analyysiyksiköitä yhteensä	7/3	41/32	55/47	39/27	34/20

Ainoastaan lukion 8 kuvauksessa viitataan sääntötasolle. Toisin sanoen kuvauksessa on yksi virke, jonka predikaatti on määräysmuodossa.

Sisäisen toimintatason kohdassa vastuunotto yhteisestä työskentelystä on kolme lihavointia, mikä osoittaa että sisäisen toimintatason sisällä lukion 1, lukion 7 ja lukion 10 kuvauksissa viitataan eniten yhteiseen vastuunottoon. Tosin lukion 1 kuvaus painottaa yhtä paljon myös osallisuutta. Se nousee vahvasti esiin myös lukion 14 kuvauksessa, jossa yhteistyön osuus on yhtä

suuri. Lukion 8 sisäisellä toimintatasolla painottuu selkeästi yksilöllinen oppiminen. Lukion 7 kuvauksessa on viittauksia yksilölliseen oppimiseen yhtä paljon kuin yhteiseen vastuunottoon.

En ole lihavoinut ulkoiselta toimintatasolta yhtään kohtaa, mutta kiinnitän huomioita siihen, että vain kahden lukion kuvauksissa on viittaus ulkoisen toimintatason osallisuus-kohtaan, vaikka opetussuunnitelmaprosessissa korostettiin sidosryhmäyhteistyötä. Toinen huomiota kiinnittävä seikka on, että lukion 10 kuvauksessa ei viitata lainkaan ulkoiselle toimintatasolle.

Kun tarkastelee lukiodien rivejä tasoittain pystysuorassa, huomio kiinnittyy lukion 14 riviin, jossa ei ole kuin kaksi nollaa, joista toinen on sääntötasolla ja toinen sisältötason käyttäytymismallin kohdalla. Muutoin kuvaus viittaa tasaisesti eri tasojen alakohtiin.

Opetussuunnitelman perusteissa ohjataan kuvaamaan toiminnan pääpiirteet, joten jää lukion harkintaan sekä ”opetussuunnitelmaan nojautuen” että koulutuksen järjestäjän ohjeiden rajoissa harkita, mitä se nostaa tavoitellun toimintansa pääpiirteiksi. Tasomallijäsennyksen tulos osoittaa, että tutkimuslukiodien kuvauksissa on otettu huomioon hyvin sekä sisältötason kaikki alakohtat että koulutuksen järjestäjän sisäistä toimintatasoa koskeva ohje kehittää tiettyjä ideologiatason tavoitteisiin liittyviä käytäntöjä, joista heikoimmin kuvauksissa näkyy ideologiatason kohtaan *tavoitteet* linkittyvä rakentava kriittisyys.

Vertaileva vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmakoonti

Olen koonnut taulukkoon 46 vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulma-analyysin tulokset taulukoista 31, 34, 37, 40 ja 43. Koontitaulukon ensimmäisessä sarakkeessa ovat lukioittain samat vastuutahot. Toisessa sarakkeessa oleva suhdeluku kertoo ao. vastuutahon viittausten osuuden suhteessa ao. kuvaustekstin analyysiyksiköiden kokonaismäärään. Seuraavissa sarakkeissa ovat tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmat sekä kommenttisarake. Koska tulkintani mukaan lukion 1 me-muotoon kirjatussa kuvauksessa vastuutahona on koko yhteisö, lukion 1 osalta vertailusta puuttuvat muut vastuutahot.

Koontitaulukon suhdeluku-sarake osoittaa, että lukiodien 7 ja 8 kuvauksessa opettajien osuus kaikista analyyseissä mukana olleista analyysiyksiköistä on suurempi kuin yhteisötason osuus, joka vastaavasti nousee vahvimpana esiin lukiodien 1, 10 ja 14 kuvauksissa. Ohjaavissa toimintakulttuuriteksteissä sekä opettajat ryhmänä että yhteisötaso nousevat esiin kaikissa analyyssiyksiköissä. Opettajien tavoitesarake osoittaa, että lukion 10 tulos poikkeaa muista kolmesta, joiden kuvauksissa painottuu oppiminen. Sen sijaan lukion 10 osalta nousee selkeästi esiin henkinen turvallisuus, joka tosin kytkeytyy vahvasti oppimisen mahdollistamiseen, sillä kyse on oppimisen edistämiskäytännöistä. Kolmen muun lukion kuvauksissa oppimiseen yhdistyviä teemoista nousevat esiin tiedot ja taidot. Opettajien tekeminen on kaikissa

kuvauksissa samansuuntaista kannustamista, ohjaamista ja tukemista. Taulukon kommenttisarake osoittaa koulujen kuvauksissa esiin nousevia teemoja.

Taulukko 46. Vastuu-, tavoite-, tekemis- ja teemanäkökulmakointi

Vastuu	SL*	Tavoite	Tekeminen	Teema	Kommentteja
Opettajat 1					
Opettajat 7	12/31	oppiminen	ohjaus/tuki	taidot, tiedot	erilaiset oppijat, tulokset
Opettajat 8	18/40	oppiminen	kannustus/tuki	taidot, tiedot,	hyvinvointi, pelisäännöt, kurssitarjonta
Opettajat 10	9/26	turvallisuus	kannustus/tuki	oppimisen edistäm	hyvinvointi, monikulttuurisuus
Opettajat 14	9/20	oppiminen	kannustus/tuki	taidot, vapaa aika	tavoitteisuus, kulttuuri-identiteetti
Ohjaajat 1					
Ohjaajat 7	2/31	oppiminen	ohjaus/tuki	itsenäisyys	opintosuunnitelma
Ohjaajat 8	6/40	oppiminen	tuki/yhteydenpito	hyvinvointi	taidot, sidosryhmät
Ohjaajat 10	4/26	turvallisuus	tuki/seuranta	hyvinvointi	opintojen eteneminen, monikulttuuris
Ohjaajat 14	4/20	oppiminen	tuki/seuranta	hyvinvointi	opinto-ohjelma, menestyminen
Opiskelijat 1					
Opiskelijat 7	6/31	vastuunotto	suunnitt/toteutus	juhlat, arviointi	opiskelutapa, tiedonhankinta
Opiskelijat 8	7/40	vastuunotto	noudattaminen	pelisäännöt	uudet opiskelijat, juhlat
Opiskelijat 10	5/26	vastuunotto	sitoutuminen	pelisäännöt	uudet opiskelijat, juhlat
Opiskelijat 14	5/20	vastuunotto	suunnittelu/tuki	arki/juhla, vapaa aika	uudet opiskelijat, rakentava kriittisyys
Yhteisö 1	3/3	vastuunotto	yhdessä tekem.	yhteisöllisyys	traditiot, kulttuuri, tavoitteisuus
Yhteisö 7	12/13	yhteistyö	suunnittelu/arv.	hyvinvointi, ilmapiiri	arjen tutkiminen, sidosryhmät
Yhteisö 8	6/40	vastuunotto	sitoutuminen	kohtelu, pelisäännöt	kohtaaminen, juhlat ja tapahtumat
Yhteisö 10	13/26	turvallisuus	sitoutuminen	pelisäännöt	tapakulttuuri, tapahtumat
Yhteisö 14	8/20	osallisuus	me-hengen luom	ilmapiiri, arvot	traditiot, kehittäminen

SL* = viittauksia/analyysiyksiköitä

Ohjaajien osuus oppimisen mahdollistajana näkyy vahvana asetustekstissä, mutta ei perusteiden tai opetustoimen opiskeluympäristöä koskevissa teksteissä. Kolmen lukion kuvauksissa ohjaajien osuus on suurin piirtein yhtä vahva kuin opiskelijoiden lukuun ottamatta lukiota 7, jonka kuvauksessa ohjaajien osuus on pienempi. Opiskelijoiden osuuksien osalta luvut eivät juuri poikkea toisistaan, ja kaikissa kuvauksissa tavoitteista painottuu vastuunotto.

Yhteisinä teemoina kaikilla neljällä lukiolla ovat tutorointi ja osallistuminen juhlien ja tapahtumien järjestelyyn. Tosin lukioiden 8 ja 10 kuvauksissa teemoista korostuvat säännöllistä opiskelua ja käyttäytymistapoja painottavat pelisäännöt. Yhtenä selityksenä on ilmeisesti se, että osalla opiskelijoista on kehittämisen tarvetta sekä pohjatiedoissa että opiskelutottumuksissa, joten näissä lukioissa pyritään painokkaasti ohjaamaan opiskelijoiden työskentelytottumuksia ja paikkaamaan pohjatietojen aukkoja, jotta opiskelijat selviytyisivät lukion kiivasrytmisessä opiskeluympäristössä. Toisin sanoen osa lukioiden 8 ja 10 opiskelijoista on Mehtäläisen (1998, 20–21) toiseen näkökulmaan luokitettavia opiskelijoita, joiden uranvalinta on vielä selkiytymätön tai jotka ovat tulleet lukioon vailla vakavia aikeita. Toimintakulttuurikuvausten, toimintakertomuksen ja niitä täydentävän rehtorihaastatteluaaineiston perusteella näyttää siltä, että nämä lukiot ovat kehittäneet käytäntöjä, jotta heikoimmatkin ja motivoitumattomatkin saisivat lukion päättötodistuksen ja ylioppilastutkinnon.

Yhteisötason tavoitteena sekä lukion 1 että lukion 8 kuvauksessa painottuu vastuunotto, mutta siihen liittyvä tekeminen linkittyy eri tavoin. Lukiolla 1 tekeminen tähtää yhteisöllisyyden vahvistamiseen pitämällä huolta koulun traditioista ja koulun erityiseen tehtävään liittyvästä kulttuuriosaamisesta ja yleiseen tehtävään kytkeytyvästä tavoitteellisuudesta, joka koskee myös erityistehtävää. Lukion 8 kuvauksessa vastuunotto on sitoutumista toiset huomioon ottavaan, kunnioittavaan käytökseen sekä pelisääntöjen noudattamiseen koulun arjessa ja juhlissa. Sen sijaan lukion 7 kuvauksessa näkyy selkeästi arkityön suunnittelua ja arviointia koskeva sekä sisäisen että ulkoisen toimintatason yhteisyö, jossa painottuu laadun lisäksi myös huolenpito ilmapiiiristä ja hyvinvoinnista.

Lukion 10 kuvauksessa henkinen turvallisuus korostuu myös yhteisötasolla. Se liittyy pelisääntöihin sitoutumiseen ja hyvään käytökseen. Lukion 14 kuvauksessa yhteisötason tavoitteista näkyy vahvimpana osallisuus, johon kytkeytyvä tekeminen on me-hengen luontia. Teemat liittyvät ilmapiiiriin ja arvoihin sekä traditioihin ja jatkuvaan kehittämiseen.

Vertaileva johtamis- ja johtajuusnäkökulmakoonti

Vertaileva johtamis- ja johtajuusnäkökulmakoontitaulukko 47 pohjautuu tau-lukoihin 32, 35, 38, 41 ja 44. Olen lihavoinut kunkin lukion riviltä kolme kuvauksessa vahvimmin esiin nousevaa opiskelu- ja työympäristöprosessin elementtiä. Lihavoin myös johtajuuden kriittisistä alueista kolme näkyvintä.

Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeistä tavoitteet nousevat esiin kaikissa kuvauksissa. Vahvimmin ne näkyvät lukion 1 ja lukion 14 kuvauksissa. Ainoastaan lukion 1 kuvaukseen sisältyy huolenpito henkilökunnan osaamisesta ja asioiden priorisointi. Johtajuuden kriittisistä alueista lukion 1 kuvauksessa näyttäytyy vain opetuksen alue. Normit näkyvät selkeimmin lukion 7 kuvauksessa, koska se ainoana lukioista nostaa eksplisiittisesti esiin sekä rehtorin lukion johtajana että johtokunnan ja opetussuunnitelmajärjestelmään liittyvät ohjauslähteet. Tämän vuoksi myös työryhmien ja työjaon osuus erottuu selkeästi, mikä näkyy myös kommunikaation esiin nousemisena. Ryhmänmuodostus ja selkeä työnjako vaatii suunnittelua, mikä näyttäytyy johtajuuden manageriaalisen alueen painottumisena. Viimeksi mainitun osuus on suurin myös lukion 8 kuvauksessa, jossa opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeistä nousevat vahvasti esiin normit, mutta vielä näkyvämmän ryhmänmuodostukseen sisältyvä lähialueen osin operatiivinen yhteistyö.

Taulukko 47. Johtamis- ja johtajuusnäkökulmakooniti

L U K I O T	Koonti Opiskelu- ja työympäristöprosessin elementit																	Kriittiset alueet								
	T a v o i t t e t	P ä r t k s e n e	N o r m i t s e n e	R y h m i t s e n e	T y ö y m p ä r i s t ö	L u k i o t t e t	P ä r t k s e n e	H ä m ä l ä i n e	H ä m ä l ä i n e	O p i s k e l u	T y ö y m p ä r i s t ö	K u l t t u u r i	T u l o k e n n e	P ä r t k s e n e	P ä r t k s e n e	V ä h v e i k i s s u u s	T u l o k e n n e	O p i s k e l u	K u l t t u u r i	M u k a a l a i n e	H ä m ä l ä i n e	S u o r i n e	U n i t ä i n e	M u k a a l a i n e		
	N:o	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.a	8.b	9.	10.	11.	12.	13.	14.	15.	16.	17.	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.
	I	2	0	0	0	0	1	0	0	0	2	1	0	0	1	1	0	1	0	2	1	0	1	1	0	0
	7	5	2	10	9	6	5	0	0	1	0	2	0	0	4	0	0	0	0	5	4	14	0	4	3	0
	8	14	0	11	11	0	0	2	0	2	0	1	0	2	1	0	0	0	0	9	3	20	0	1	9	0
	10	6	0	5	4	0	2	0	2	9	0	1	2	2	3	1	2	1	0	9	6	8	1	2	0	1
	14	13	1	2	4	1	2	1	0	2	0	1	0	0	3	0	0	2	0	9	6	4	0	1	2	0

Lukion 10 kuvauksessa painottuva henkinen turvallisuus näkyy siten, että painokkain opiskelu- ja työympäristöprosessin elementeistä on huolenpito opiskelijoiden hyvinvoinnista. Kuvauksessa korostuvat myös tavoitteet sekä normit ja kommunikaatiokin nousee esiin. Normien painottuminen näkyy myös siinä, että yksi enintään näkyvistä johtajuuden kriittisistä alueista on manageriaalinen alue, joskin opetuksen alue on vielä vahvempi. Lukion 10 painottaman tapakulttuurin vuoksi kolmas selkeästi esiin nouseva johtajuuden kriittinen alue on kulttuurin alue.

Lukion 14 kuvauksessa painottuva osallisuus näyttäytyy opiskelu- ja työympäristöprosessin ryhmämuodostuksen ja kommunikaation esiin nousemisena. Kriittisistä johtajuuden alueista näkyy painavimmin ensiksikin oppimisen mahdollistamiseen liittyvä opetuksen alue, mutta selkeästi erottuu myös yhteisötason osallisuus-tavoitteeseen linkittyvä kulttuurin alue. Manageriaalinen alue on kolmanneksi suurin. Tämä selittyy siten, että kuvaukseen kirjattu ryhmämuodostus/yhteistyökäytännöt edellyttävät isossa koulussa huolellista valmistelua ja organisointia.

Rehtorien kertomukset suhteessa artefakteihin

Rehtorien haastatteluaineistojen pohjalta kokoamani kertomukset osoittavat, että rehtorit johtavat koulujaan kukin omien painotustensa ja koulun lähtökohtien mukaan omalla tavallaan. Kuudennessa luvussa esillä olleen johtamistutkimuksen (mm. Hämälinen, 2004; Portin et al., 2003) mukaan hyviin tuloksiin voi päästä monin eri tavoin. Portinin et al. mukaan on kuitenkin

suositeltavaa, että rehtori ei toimi kaikilla johtajuuden kriittisillä alueilla, vaan jakaa johtajuutta ja keskittyy hoitamaan muutamia alueita, vaikka luonnollisesti vastaa siitä, että toiminta muilla alueilla sujuu säännösten mukaisesti.

Lukion 1 rehtorin haastattelussa korostuu huolenpito paitsi osaamisesta ja hyvinvoinnista, myös korvana oleminen, mikä liittyy toimintakulttuurikuvauksessa esiin nousevaan avoimuuteen ja kohtaamiseen. Opinto-oppaan rehtorin tervehdys artikuloi toimintakulttuurikuvauksen suuntaisesti yhteisöllisyyden voimaa, mikä näkyy myös siinä, että toimintakertomuksessa kuvatut pedagogiseen keskusteluun liittyvät tapahtumat tavoittelevat yhdessä kokemista ja tekemistä. Jaettu johtajuus näkyy selkeinä työnjaollisina vastuutuksina. Sekä rehtorin haastatteluaineisto, toimintakertomus että opinto-opas osoittavat, että opiskelijat ja opettajat kohtaavat sisäisellä toimintatasolla ja sekä haluavat että saavat osallistua yhteiseen keskusteluun koulun kehittämisestä. Toimintakulttuurikuvaus painottaa koulun sisäistä arkityötä ja vuorovaikutussuhteita, mutta samalla se korostaa ammatillisuutta ja osaamisen ylläpitoa, mikä ei onnistu ilman avointa yhteistyötä toimintaympäristön toimijoiden kanssa. Toimintakertomus osoittaakin, että koululla on erittäin vilkas ulkoisen toimintatason toiminta. Koulun omaleimainen piirre on monien traditioiden ylläpito, johon liittyy koko joukko yhteisöllisyyttä tukevia käytäntöjä.

Lukion 7 toimintakulttuurikuvauksessa näkyy selkeästi sekä johtaminen että johtajuuden jakautuminen erilaisina vastuutuksina koulun toimijoille. Rehtorin haastattelupuheessa korostuu erityisesti koulun sisäinen vuorovaikutus ja ilmapiirin vaaliminen sekä luottamus opettajien osaamiseen. Toimintakulttuurikuvauksessa näyttäytyy selkeästi laadun arviointi ja arkityön tutkiminen, mikä niveltyy toimintakertomuksessa raportoituihin kehittämishankkeiksi otettuun koulun profiiliin nostamiseen. Tähän liittyvä käytäntö on jakautuminen yläasteille siten, että rehtori ja asianomaiselta yläasteelta lukioon tulleet käyvät markkinoimassa koulua. Toisin sanoen tässä näkyy osallisuuden ja vuorovaikutteisuuteen linkittyvä käytäntö. Vaikka rehtori jakaakin vastuuta ja on korvana sekä palautteelle että kehittämisideoille, haastatteluaineisto osoittaa, että hän toimii aktiivisesti kaikilla muilla kriittisillä johtajuuden alueilla lukuun ottamatta opetuksen aluetta. Sen hän jättää opettajille luottaen sekä heidän asiantuntemukseensa että yhdessä jaettuun opetussuunnitelmatulkintaan. Tämä näkyy myös kuvauksessa kirjauksena, että opettajat arvioivat jatkuvasti omaa toimintaansa ja opiskelijoiden etenemistä opinnoissa sekä painotuksena oppimiskäsitykseen.

Lukion 8 kuvauksessa korostuu paitsi vastuullisuuteen ohjaaminen, yksilöllisen oppimisen tukeminen sekä kannustaminen itseohjautuvuuteen myös oppimisen tuki sekä lähialueen yhteistyö. Toimintakertomuksessa raportoitu kehittämishanke eli koulun profiiliin nostaminen linkittyy kuvauksen strategiseen kirjaukseen halusta tarjota lähialueen ”peruskoulujen oppilaille riittävän laadukkaat ja monipuoliset lukiokoulutuksen aine- ja kurssivalintamahdollisuudet”. Virtuaalisen opiskeluympäristön hyödyntäminen on kirjattu kuvaukseen, ja se korostuu myös sekä rehtorin haastattelussa että toimintakertomuk-

sessä raportoituna kehittämishankkeena. Rehtori haluaa huolehtia, että opettajilla on yhteinen tulkinta tavoitteista. Koska koululla ei ole vielä toimivaa vuorovaikutusareenaa, pedagogista keskustelua viritellään sekä virtuaalisesti että pedagogisen kahvilan avulla. Sekä kuvauksessa, toimintakertomuksessa että rehtorin haastattelussa nousevat esiin erilaiset tukikurssit/käytännöt, joiden avulla koulu pyrkii paikkaamaan opiskelijoiden pohjatiedoissa tai työskentelytavoissa olevia puutteita. Opinto-oppaan rehtoriosuudessa rehtori kannustaa opiskelijoita antamaan palautetta ja pyytää sitä mm. tuntikaaviosta, poissaolosäännösten sanamuodoista ja lomapäivistä.

Sekä rehtorin kertomus lukion 10 kuvauksen syntyhistoriasta että muu haastatteluaineisto osoittavat, että lukiossa ovat toimivat työnjako- ja yhteistyökäytännöt, joita kehitetään erittäin määrätietoisesti. Kuvauksessa näkyy, että opetussuunnitelmatyön lähtökohtana on ollut opiskelijan opiskelu ja hyvinvointi, joita tuetaan rakentamalla yhteisöllisyyttä ja huolehtimalla ilmapiiriin vaikuttavasta fyysisestä ja henkisestä turvallisuudesta. Koulun ryhmissä on keväällä 2006 tarkasteltu lukuvuoden tapahtumia suhteessa sekä toimintakulttuurikuvaukseen että toimintasuunnitelmaan ja arvioitu tältä pohjalta suunnitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä ja raportoitu analyysin tulos toimintakertomuksessa. Sekä kuvauksessa että haastattelussa johtajuuden kriittisistä alueista painottuvat opetuksen alue, arkityön organisointiin liittyvä manageriaalinen alue sekä ilmapiiriin ja tapakulttuuriin liittyvä kulttuurin alue.

Lukion 14 kuvauksessa, rehtorin haastattelussa, toimintakertomuksessa ja opinto-oppaan rehtorin tervehdyksessä näkyvät sekä yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen linkittyvät perinteitä vaalivat käytännöt että jatkuva osaamisen kehittäminen ja avoimuus muutoksille. Huolenpitoa hyvinvoinnista ja sitä tukevasta viihtymisestä käytännön tasolla osoittavat mm. toimintakertomuksessa raportoidut lukuisat erilaiset opiskelijoiden ja opettajien vetämät kerhot, Palmian alaisen henkilöstön tärkeys osana kouluyhteisöä sekä kouluterveydenhoitajan säännöllinen osallistuminen vuorovaikutteisesti toimivan kehittämiss ryhmän työskentelyyn. Johtajuus jakautuu myös aineryhmien vetäjille, jotka saavat tukea, jos aineryhmän yhteistyö ei toimi kitkattomasti. Rehtoripuheesta välittyy luottamus opiskelijoiden ja opettajien osaamiseen ja yhteisöllisyyden arvostaminen. Toimintakertomuksesta näkyy, että rehtori vaalii ulkosuhteiden aluetta, mikä näyttäytyy mm. entisten opiskelijoiden ja huoltajien aktiivisena osallistumisena koulun yhteisiin tapahtumiin. Tämä nousee esiin myös toimintakulttuurikuvauksessa.

Opetussuunnitelman perusteet velvoittavat kuvaamaan tavoiteltavan toimintakulttuurin. Lukion opetussuunnitelmaoppaan mukaan (Kauppinen 2003, 74) kuvauksen on oltava todellinen toimintamalli. Rehtorien kuvauksen perusteella näyttää siltä, että lukiot ovat kuvanneet pääosin jo hyväksi havaitsemiaan käytäntöjä, jotka ne haluavat säilyttää. Velvoite kuvata toimintakulttuuri on kuitenkin ohjannut lukiot myös arvioimaan arkikäytäntöjään ja tarkastelemaan vahvuuksiaan ja kehittämiskohteitaan.

Erityisesti ne rehtorit, jotka ovat tulleet kouluunsa vuoden 1994 jälkeen, kertoivat kokeneensa opetussuunnitelmaprosessin sekä tarpeelliseksi ja motivoivaksi, koska he saivat yhdessä yhteisönsä kanssa tehdä ”oman” suunnitelman. Koska myös lukioiden opettajakunta on eläkkeelle siirtymisten vuoksi uudistunut, rehtoreiden mukaan myös opettajat motivoituivat opetussuunnitelmatyöhön, kun saivat mahdollisuuden tehdä ”omaa” opetussuunnitelmaa.

8 Pohdintaa ja johtopäätöksiä

8.1 Tutkimuksen keskeisten tulosten kokoava tarkastelu

8.1.1 Muuttuva ohjaus ja rehtorin ammattikuva

Ensimmäiseen tutkimustehtävään liittyvästä rehtorin toimintakontekstia koskevasta katsauksesta nousee esiin instituutiotason ohjauspyrkimys muuttaa ja tehostaa perinteistä koulun arkityötä. Koulutus nähdään kansakunnan keskeisenä menestystekijänä. Johtavina periaatteina ovat olleet toisaalta koulutustason yleinen nostaminen ja koulutuksen saatavuuden parantaminen, joiden taustalla on tasa-arvoajattelu. Toisaalta periaatteena ovat olleet opetuksen tuloksellisuus ja opetuksen laadun turvaaminen, toisin sanoen tavoite turvata pienen maan menestyminen kansainvälisessä kilpailussa.

Tavoitteisiin on pyritty tiukalla keskitetyllä ohjauksella, jota vähitellen on purettu ja täydennetty muilla ohjausmuodoilla ja lähdetty taas tiukentamaan, kun on nähty tarpeelliseksi yhtenäistää koulujen toimintaa. Toimintaympäristön kiivaan muutostahdin vuoksi lainsäädäntöä on uudistettu noin kymmenen vuoden välein. Seuraavassa uudistuksessa on pyritty aikaisemmassa saatujen kokemusten ja tutkimusten pohjalta sekä etsimään uudenlaisia ratkaisuja että säilyttämään hyväksi havaittuja käytäntöjä. Esimerkiksi vuoden 2003 uudistuksessa lukion toimintaa ei muutettu mullistavasti. Sen sijaan normituksella pyrittiin saamaan maan lukioiden toiminta pääpiirteissään yhtenäiseksi sekä päivittämään opetussuunnitelma vastaamaan uudistunutta lainsäädäntöä. Kiteytetysti sanoen kyse on ollut pyrkimyksestä parantaa oppimistuloksia uudistamalla opetusta, opetuksen järjestämismuotoja ja käsityksiä mm. tiedosta, oppimisesta ja ihmisestä sekä käymällä arvokeskustelua sekä arvioimalla toimintaa jatkuvasti ja kehittämällä toimintaa arvioinnin pohjalta.

Vuonna 1966 asetettu lukiotoimikunta painotti lukion uudistamista koskevassa ehdotuksessaan lukion pääpiirteenä yleissivistystä ja oppilaiden valintamahdollisuuksia. Se korosti, että opetusohjelman tulisi olla niin joustava, että lukio voisi uudistaa opetustaan jatkuvasti. Ohjelman tulisi olla myös avoin maailmassa syntyville uusille ongelmille ja ajatussuunnille, joihin pitäisi suhtautua ennakkoluulottomasti ja kriittisesti. Opetuksen kehittämiseksi komitea esitti opetussuunnitelmakokeilua sekä luokattoman opetuksen ja periodijärjestelmän kokeiluja. Kesti kuitenkin yli kymmenen vuotta ennen kuin maan lukiot alkoivat periodiopetuksen avulla toteuttaa kurssimuotoista opetussuunnitelmaa ja 24–25 vuotta ennen kuin kaikilla maamme lukioilla oli mahdollisuus ottaa käyttöön luokaton systeemi ja valinnan mahdollisuuksia tarjoava tuntijako.

Tutkimusten ja selvitysten valossa näyttää kuitenkin siltä, että vuoden 1985 ja vuoden 1994 uudistuksilla ei ole ollut toivottua vaikutusta opetusta-

pahtumaan, vaan ne ovat jääneet pitkälti operatiivisiksi, teknisiksi uudistuksiksi (mm. Apajalahti 1994; Välijärvi 1988; Syrjäläinen, 1996, Lindström 2003). Opetushallituksen lukuvuotta 1999–2000 koskeva selvitys (Iivonen 2000, 22) luokattoman lukion toimivuudesta osoittaa mm, että opinto-ohjauksen järjestämisessä on ilmennyt ongelmia. Asian korjaamiseksi vuoden 2003 perusteisiin on kirjattu velvoite laatia suunnitelma opinto-ohjauksen järjestämiseksi. Myöskään (Lindström 2003, 8) opetus- ja opiskelukäytännöt eivät ole muuttuneet toivotulla tavalla. Toisin sanoen konstruktivistista oppimiskäsitystä opetus- ja opiskelutilanteiden suunnittelussa ei ollut otettu käyttöön kaikissa lukioissa tai saman lukion sisällä kaikissa aineissa.

Toisaalta eri mittareilla mitattuna Suomen lukiot ja ammatilliset oppilaitokset (Koulutuksen tutkimuslaitos 2004) olivat helmikuussa 2004 julkistuksessa neljäntoista maan vertailussa kolmen parhaan OECD-maan joukossa. Tässä tutkimuksessa verrattiin toisen asteen oppilaitosten resursseja ja toimintaa yhdellätoista indikaattorilla. Suomi sijoittui viidessä kolmen parhaan joukkoon ja vain kahdessa keskiarvon alapuolelle. Suomen koulun vahvuuksia olivat hyvät koulusaavutukset, opinto-ohjauksen monipuolisuus, monipuolinen palaute koulun sidosryhmiltä, tietokoneiden runsas määrä kouluissa sekä opettajien vilkas osallistuminen täydennyskoulutukseen.

Ajatusta lukio-opetuksen sisältäpäin lähtevästä jatkuvasta uudistumisesta yritettiin istuttaa maan kouluihin 1980-luvulla, jolloin avainsanana oli itseuudistuva koulu ja koulun sisäinen kehittäminen. Tällöin alettiin korostaa rehtorin merkitystä koulunsa pedagogisena johtajana ja ryhdyttiin järjestämään vuotuisia, läänikohtaisia koulutustilaisuuksia rehtoreille sekä myös rehtorien peruskurssitusta mm. Heinolan kurssikeskuksessa. Rehtorien johtamiskoulutus on parissa vuosikymmenessä syventynyt ja laajentunut. Tutkimusten valossa (Vaherva 1984; Erätuuli, & Leino 1991; Karjalainen 1991; Isosomppi 1996; Leonard 2002; Salo 2002) näyttää kuitenkin siltä, että monissa kouluissa on ollut näkymätön sopimus, jonka mukaan rehtorin toiminta painottuu julkiselle areenalle ja opettajien yksityiselle areenalle. Sen sijaan vuorovaikutusareena on jäänyt pieneksi. Lukion kehittämisen kannalta olisi kuitenkin tärkeää lisätä vuorovaikutusareenalla tapahtuvaa yhteistä kohtaamista, koska merkitykset syntyvät ihmisten vuorovaikutuksessa ja ohjaavat ihmisten toimintaa. Mikäli tässä ei onnistuta, yhteistyön (Karjalainen 2005, 13) edellytykset puuttuvat, sillä vasta jaetut merkitykset tekevät mahdolliseksi ongelmien yhteisen määrittelyn ja ratkaisukeinojen löytämisen.

Opetushallituksen (2005, 63–64) lukuvuotta 2004–2005 koskeva selvitys luokattoman lukion toimivuudesta osoittaa, että viimeisen viiden vuoden aikana rehtoreilla on ollut aikaisempaa enemmän muuta työtä, minkä vuoksi mahdollisuudet pedagogiseen johtamiseen ovat huonontuneet. Herää kysymys, onko tämä tulkittava Karjalaisen tulkinnan (1991, 89) mukaisesti siten, että rehtori suojaa itseään fiktioilla, esim. että hänellä ei ole aikaa pedagogiseen johtamiseen. Toisaalta yli puolet rehtoreista on kokenut työnkuvansa muuttuneen siten, että rehtorin ja opettajien välinen vuorovaikutus on lisääntynyt. Tosin vajaa kolmannes ei osannut sanoa kantaansa. Vastaajat olivat

arvioineet myös opettajan työnkuvan muuttuneen viimeisten viiden vuoden aikana: opetusmenetelmät ovat monipuolistuneet ja opettajan muut työtehtävät kuin opettaminen ovat lisääntyneet. Myös opettajan kasvatustehtävä on tullut aikaisempaa vaativammaksi. Vastaajien arvioinnin mukaan opetustyöhön kohdistuva yhteiskunnallinen intressi on lisääntynyt. Onko tämä tulos tulkittavissa merkiksi kohti laajentunutta opettaja-ammattillisuutta?

Oletan, että lainsäädännön uudistumisen, ylioppilaskirjoitusten hajauttamisen ja uudistumisen myötä sekä paikallisella tasolla hyödynnettävän tulosjohtamisen myötä rehtorien hallinnolliset ja kirjallisia tuotoksia vaativat tehtävät ovat lisääntyneet. Samaan aikaan tuntikehyssäästöt ovat pienentäneet mahdollisuuksia delegoida tehtäviä apulaisrehtorin lisäksi muille opettajille. Oletan, että vaikka rehtorilla on normituksen tiukentumisesta huolimatta periaatteessa paljon liikkumatilaa, lisääntyneet paperityöt nipistävät aikaa, jonka muutoin voisi käyttää pedagogiseen keskusteluun opettajien ja opiskelijoiden kanssa. Vai onko kysymys vain priorisoinnista?

Jos tilanne on todella pääosin sellainen, että rehtori hoitaa hallintorutiineja ja laatii erilaisia suunnitelmia, joiden työstämiseen hän ei saa mukaan opettajia ja opiskelijoita, hänen ammattikuvansa muistuttaa ensimmäistä toimeenpanijaa. Toisin sanoen hän ei johda kouluaan, vaan tulee johdetuksi: koulun arkityötä ohjaavat instituutiotason ja paikallisen tason ohjeet sekä koulussa vallitseva kulttuuri (Berg 2003, 219). Tällöin on vaarana, että koulun kulttuuri estää toimijoita muuttamasta käytäntöjään instituutiotason ja paikallisen tason toimeksiantojen mukaiseksi. Jos vallitsevaa kulttuuria ei tehdä näkyväksi ja kyseenalaisteta, arkityö jatkuu uudistuksista huolimatta lähes ennallaan. Palaan tähän rehtorin rooliin vielä tuonnempana kohdassa 8.1.3.

8.1.2 Toimintakulttuuri- käsitteen määrittely

Kohti laajentunutta opettaja-ammattillisuutta

Kirjallisuusdiskurssi osoittaa, että perinteiselle koulukulttuurille luonteenomainen piirre on rajoittunut opettaja-ammattillisuus (Helakorpi, Juuti, Niemi 1996, 22; Sahlberg 1998, 130–178; Leonard 2002, 90–100; Groth 2002, Blossing 2003). Rajoittuneessa opettaja-ammattillisuudessa korostuvat perinteisen koulukulttuurin individualismi, konservatismi ja presentismi. Opettajan tietoperusta rajoittuu omaan opetustyöhön eli koskee oppiaineiden hallinnan lisäksi yleistä ja ainekohtaista didaktiikkaa. Pyrkimyksissä kehittää koulua organisaationa ja yhteisönä oppivaksi painottuvat sen sijaan laajentuneen opettaja-ammattillisuuden tunnusmerkit, joita ovat yhteisöllisyys, yhteistyö, joustavuus ja tulevaisuusorientaatio. Lisäksi tietoperusta ulottuu koskemaan myös koulun muuta toimintaa.

Koulukulttuurin muutos kohti laajentunutta opettaja-ammattillisuutta vaatii toimintavastaavaa johtajaa ja vuorovaikutuksen laadun ja perusrakenteen systemien kehittämistä.

Toimintakulttuuri-käsite

Raportissa esillä olevan kirjallisuusdiskurssin monet kulttuuria koskevat käsitkset ovat osittain päällekkäisiä ja niissä on osin samoja elementtejä, mutta käsitteen alan osalta ne poikkeavat: osassa ala käsittää vain ajatteluun, asenteisiin ja uskomuksiin liittyviä elementtejä ja osassa myös toiminnan säätelyyn sekä rakenteeseen liittyviä elementtejä. Useissa yhteisenä piirteenä on kuitenkin ajatus historiallisesti välittyvästä merkitysjärjestelmästä, joka rakentuu ja välittyy sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja joka koskee tapaa ajatella ja toimia.

Monien sisältöelementtien rinnalla diskurssi nostaa esiin myös rakenteen (Alvesson 1993, 1; Blossing 2002, 100), jolle koulun sosiaalinen elämä rakentuu. Kulttuurilla ja struktuurilla näyttää olevan osin myös päällekkäisiä elementtejä, esimerkiksi Blossingin perusrakenteen normijärjestelmä esiintyy myös useissa kulttuurin sisällön määrittelyissä, joissa usein mainitaan myös toimintatapa. Myös kuvion 10 kulttuurin muotoelementti ja taulukon 7 kulttuurityyppit kuvaavat kulttuurista toimintatapaa ja ovat osittain päällekkäisiä Blossingin perusrakenteen ryhmämuodostussysteemin kanssa. Bakkan et al. (1996, 22–23) mukaan struktuuri ja kulttuuri ovat keskeisiä analyysinäkökulmia, jotka auttavat ymmärtämään organisaation prosesseja, mm. miten työntekijät työskentelevät, tekevät yhteistyötä tai vastarintaa, miten systeemit rakennetaan, miten rutiineihin tai uudistuksiin suhtaudutaan. Johtamisnäkökulmasta prosessi on tekemistä, kun taas kulttuuri kertoo mm., mitä arvostetaan, mitä rajoitetaan tai mitä tavoitellaan. Struktuuri puolestaan on vallanajkoa ja statussymboleja.

Olellainen on rakenteen ja toiminnan välinen dualistinen suhde: struktuuri muovaa toimintaa antamalla sääntöjä ja mahdollisuuksia, mutta toisaalta toimijoiden toiminta myös luo, uusii ja mahdollisesti myös muuttaa struktuuria, jonka elementtejä voivat olla sekä tapa sijoitella pulpetit että abstrakti maailmankuva (Spillane et al. 2004, 9–10). Toisin sanoen tapa toimia ja tapa ajatella sosiaalisessa ja kulttuurisessa tilanteessa. Lukion opetussuunnitelman toimeenpanon näkökulmasta on tärkeä nostaa esiin myös lukion toimijoiden kyky hyödyntää käyttämätön vapaatila.

Kirjallisuusdiskurssia analysoimalla ja tutkimukseni taustateoriaa hyödyntämällä olen päätenyt tulokseen, että toimintakulttuuri on opittu, historiallisesti ja kulttuurisesti välittynyt tapa ajatella ja toimia. Toimintaa ohjaa ja mahdollistaa rakenne, josta osa on näkyvä ja tiedostettu, mutta osa näkymätön ja tiedostamaton. Rakenteen ja toiminnan suhde on dualistinen, mikä tarkoittaa, että rakenne on sekä väline että toimijoiden toiminnassa muovaama

ja uudelleen muovautuva tuote. Toisin sanoen rakenne sekä rajaa että mahdollistaa ihmistoimintaa, mutta myös toimijat voivat muuttaa rakennetta eli tapansa toimia ja ajatella.

Analyysin tulos osoittaa, että mikäli koulun toimijoilla ei ole toimintavalmiutta muuttaa toiminta- ja ajattelutapojaan instituutiotason ja koulutuksen järjestäjän ohjausteksteissä annettujen toimeksiantojen edellyttämiksi tehtäviksi, teoiksi ja prosesseiksi, toimijat eivät myöskään kykene luomaan tavoitteiden mukaista opiskeluympäristöä, jonka erottamaton rakenne toimintakulttuuri on.

8.1.3 Ohjaustekstien keskeiset analyysitulokset

Opiskeluympäristöä koskevan ohjauksen sisällönanalyysin keskeisiä tuloksia

Opiskeluympäristön osalta selvitin, mitä toimeksiantoja opiskeluympäristöä koskevat ohjaustekstit sisältävät ja miten toimeksiannot velvoittavat lukion toimijoita. Asetustekstin toinen pykälä painottuu ideologiatasolle ja siinä ilmaistaan eksplisiittisesti ne arvopohjat, jotka ohjaavat lukion kehittämistä opiskeluympäristönä pedagogisesta, sosiaalisesta, fyysisestä ja henkisestä näkökulmasta. Asetuksen pykälissä 3–5 avataan ja täsmennetään toisessa pykälässä ilmaistuja arvopohjia. Kolmannen pykälän ensimmäisessä virkkeessä ilmaistu arvopohja eli elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen velvoittaa koko yhteisöä, jonka jäsenet toimivat sosiaalisesta roolistaan käsin. Muilta osin pykälissä ilmaistut tavoitteet koskevat ryhmä- ja yksilötasoa. Keskityn tarkastelemaan ryhmätasoa opettajan ja opiskelijan näkökulmasta.

Asetuksen pykälissä 3–5 analyysitulosten pohjalta opettajien opetustilanteisiin liittyvän vastuun ja tekemisen/teeman voi kiteyttää näin: opettajat opettajina, aineohjaajina, elämysten tarjoajina, kannustajina ja harjaannuttajina. Tekemisenä opettaminen nousee vahvimmin esille. Opiskelijoiden opiskelutilanteisiin liittyvää vastuuta ja tekemistä/teemaa kuvaa sanapari opiskelija harjoittelijana, tutkiskelijana, kokijana ja osallistujana. Merkille pantavaa on, että harjoittelijan tai harjaantujan rooli nousee selkeimmin esiin.

Perusteiden oppimiskäsityksen pohjalta rakentuva teksti perustuu pääosin asetuksen pykälään 3–5. Siinä opettajan opetustilanteisiin liittyvää vastuuta ja tekemistä/teemaa kuvaavat sanaparit opettaja opiskeluympäristöjen luojana, verkostojen rakentajana, erilaiset oppijat ja oppimistyyli huomioon ottavana ohjaajana, työskentelytapojen opettajana, oppimisen tukijana, opiskelu- ja opetustilanteiden suunnittelijana sekä vuorovaikutuksen rakentajana. Opiskelijan vastuuta ja tekemistä/teemaa havainnollistavat sanaparit opiskelija omien tavoitteidensa asettajana, työskentelytapojen kokeilijana, korjaajana, arvioijana; oman oppimistyylinsä löytäjänä; opitun soveltajana; tiedon hankki-

jana, käsittelijänä, arvioijana ja soveltajana. Tekstissä ei viitata millään tavoin yhteisötasolle, vaan kyse on pääosin ryhmätasosta, osin yksilötasosta.

Opetustoimen opiskeluympäristöä koskeva teksti painottaa määrätietoista opiskeluympäristön kehittämistä ja oppimisvaikeuksien voittamista. Pääosin opettajan tehtävästä opettajana rakentuva teksti kuvaa *opettajan* vastuuta ja tekemistä/teemaa pääosin samaan tapaan kuin perusteteksti, mutta nostaa esiin lisäksi opettajan kodin ja koulun yhteistyön kehittäjänä. Yllättävää on, että *opiskelija* ei näy oppijan roolissa, vaan huolenpitäjänä opiskeluympäristöstä. Osaselitys lieenee se, että sekä opetustoimen oppimiskäsitystä koskeva teksti että opetusmenetelmiä ja työtapoja koskeva teksti sisältävät samoja aineksia kuin perusteiden opiskeluympäristöä ja -opiskelumenetelmiä koskeva teksti. Opetusmenetelmiä ja työtapoja koskeva opetustoimen teksti korostaa selkeästi opettajaa menetelmien valitsijana ja opetustilanteiden suunnittelijana, mutta antaa tilaa myös tulkinnalle, että opiskelijakin osallistuu menetelmien ja työtapojen valintaan. Myös yhteisötaso näkyy opetustoimen tekstissä: yhteisön jäsenet ovat opiskeluympäristön kehittäjiä ja opiskeluympäristöstä vastuuta ottajia.

Kouluopetus (Krokfors et al 2006, 29–30, 35) toteutuu vastavuoroisena tavoitteisuuden ja vuorovaikutuksen prosessina. Tavoitteisuus tarkoittaa vuorovaikutteista prosessia, joka rakentuu opetussuunnitelman välittämän tiedon jäsentämisestä eli suunnittelusta sekä toteutuneen opetuksen, opiskelun ja oppimisen arvioinnista ja uudelleen suuntaamisesta. Tässä prosessissa opiskelija on aktiivinen toimija ja opettajan tehtävät painottuvat suunnitteluprosessiin ja ohjaavaan rooliin vuorovaikutuksen eri muotojen yhteydessä. Sekä asetustekstin pykälien 3–5, perusteiden että opetustoimen tekstissä näkyy opetus–opiskelu–oppimisprosessin suunnitteluvaihe, sen sijaan niissä ei ole viittauksia opetuksen toteutuksen arviointiin eikä sen pohjalta tapahtuvaan uudelleen suuntaamiseen. Asetuksen ja perusteiden teksti nostavat esiin arvioinnin opiskelijan osalta, mutta missään opetustoimen kolmesta tekstistä ei näy opiskelijan opiskelua ja oppimista koskevaa itsearviointia. Sen sijaan opetustoimen oppimiskäsitystekstissä korostuu opiskelijan rooli opitun muokkaajana sekä omatoimisena ja kriittisenä tiedonhankkijana.

Kansanen (2006, 20–21) kirjoittaa, että anglosaksisessa kasvatustieteessä kasvatopsykologia on opetuksen tutkimuksessa lähes yksinvaltiainen. Oppimisen käsitteen ympärille linnoittautunut konstruktivismi on saanut voimaa oppimisen keskeisestä merkityksestä kasvatus- ja opetustapahtumassa, mutta samalla on esiintynyt ylilyöntejä ja oppimisen käsitteisisältö on hämärtnyt: oppiminen on alkanut tarkoittaa jo sitä tekemistä, jonka seurauksena se on. Myös opiskelija, opettaja ja opettaminen ovat katoamassa, kun opiskelijasta on tullut oppija ja opettajasta ohjaaja, silloittaja, mallintaja, monitorioija tai telineiden rakentaja (scaffolding). Kansanen (emt. 28) mukaan näyttää kuitenkin siltä, että ”konstruktivistinen opetus on suurelta osin perinteistä didaktiikkaa”, sillä telineiden rakentelu, mallittaminen ja monitorointi yms. ovat opettajajohtoisia, opetustilanteiden suunnitteluun pohjautuvaa toimintaa, kuten

Kansasen mielestä pitääkin olla. Erona entiseen ovat uudet ilmaukset, joihin ei vielä ole ehditty sulauttaa vanhoja käsitteitä.

Myös Uusikylä (2003, 130–132) toteaa, että koulukeskustelussa puhutaan yksipuolisesti ainoastaan oppimisesta. Hän kysyy, ovatko opettaminen ja kasvattaminen toisarvoisia. Hän myös vastaa, että käsitteeseen ”opetus” sisältyvät sekä oppiaineen opetus että opetusjärjestelyt, mikä tarkoittaa, että opettaja pitää huolen mm. työn organisoinnista, oppimateriaaleista ja työrauhasta. Hän jatkaa, että oppiminen tapahtuu aina oppijan päässä, toisin sanoessa pienessä yksikössä verrattuna vaikkapa viidensadan ihmisen työyhteisöön. Mutta tässä isossa työyhteisössä opetetaan, opiskellaan, kasvetaan ja eletään, joten ei tulisi rajoittua yksilökeskeisesti vain yhden pääkopan kognitiivisiin toimintoihin, vaikka ajattelu ja oppiminen ovatkin merkittäviä asioita. Ammattitaitoinen opettaja päättää, mitä ja miten opettaa, sekä valitsee tilanteen vaatimat työtavat eikä usko ”yhden asian apostoleihin”.

Analyysin tulos osoittaa, että sekä opiskelija ja opiskelu että opettaja ja opettaminen näkyvät edelleen asetustekstissä, lukion opetussuunnitelman perusteiden (2003) tekstissä ja opetustoimen teksteissä. Tämä on tärkeää, sillä instituutiotason (Krokfors et al. 2006, 43) arvoihin pohjaavan opetussuunnitelman kasvatusta ja opetustavoitteiden lisäksi opettajan toimintaa ohjaa hänen pedagoginen ajattelunsa, joka pohjautuu hänen henkilökohtaiseen uskomus- ja tietojärjestelmäänsä. Toisin sanoen kyse on tulkintani mukaan opettajan yksilötason toimintakulttuurista.

Opiskeluympäristön käsite ja sen yhteys käsitteeseen toimintakulttuuri

Instituutiotason lukiota koskevissa ohjausteksteissä ei eksplisiittisesti määritellä käsitettä opiskeluympäristö. Perusteiden tekstin lähtökohta on oppimiskäsityksessä, ja teksti painottaa opiskelijan aktiivisen roolin ohella myös opettajan tavoiteltua tapaa ajatella ja toimia. Toisin sanoen antamalla toimeksiantoja tavoitellusta pedagogisesta toimintakulttuurista tekstin opiskelumenetelmäosa osoittaa samalla implisiittisesti opiskeluympäristön fyysisiä, sosiaalisia tai psyykkisiä elementtejä. Ohjeet liittyvät selkeästi tapaan ajatella ja toimia, joten ne ovat tulkintani mukaan pedagogista toimintakulttuuria.

Opetustoimen fyysisen opiskeluympäristön sekä pääosin myös psyykkisen ja sosiaalisen opiskeluympäristön näkökulman tekijät ovat samoja kuin perusopetuksen opetussuunnitelmatekstissä (Opetushallitus 2004, 7) ja Koulu-kielen sanastossa (OAJ et al. 20). Toisin sanoen oppimisympäristöllä tarkoitetaan oppimiseen liittyvää fyysisen ja virtuaalisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden kokonaisuutta, jossa oppiminen ja opiskelu tapahtuvat. Sen sijaan opetustoimen tekstissä ilmaistu näkemys pedagogisten tekijöiden suhteesta opiskeluympäristöön on erilainen, sillä teksti määrittelee selkeästi, että pedagogiset tekijät muodostavat yhdessä fyysisten, psyykkisten ja sosiaalisten tekijöiden kanssa lukion opiskeluympäristön. Täs-

sä suhteessa opetustoimen käsitys poikkeaa sekä perusopetuksen perustetekstin käsityksestä että niistä kirjallisuuskurssin käsityksistä, joiden mukaan pedagoginen toiminta tapahtuu fyysisen ympäristön, psyykkisten tekijöiden ja sosiaalisten suhteiden muodostamassa kokonaisuudessa.

Sekä ohjausteksteissä että kirjallisuuskurssissa esitetään siis erilaisia käsityksiä opiskelu ympäristöstä. Selvittäessäni opiskelu ympäristön ja toimintakulttuurin keskinäistä yhteyttä päädyin kirjallisuuskurssin (Spillane et al. 2004, 9–11, 22; Gordon 1999, 100–101; Harris et al. 2003, 30) perusteella käsitykseen, että toimintaa ei voi irrottaa kontekstista. Toisin sanoen konteksti ja siihen kiinnittynyt rakenne eli tapa toimia ja ajatella ovat kiinteä *rakennekonteksti*. Kulttuurisena rakenne usein rajaa toimintoja, mikä ilmenee mm. vaikeutena muuttaa totuttuja käytäntöjä ja ajattelutapoja. Toisaalta rakenne myös mahdollistaa toimijoiden toiminnot. Koska rakenne on kulttuurinen, siis ihmisten luoma, toimijat voivat sosiaalisen todellisuuden rakentajina myös uusia ja muuttaa sitä sekä myös luoda siihen uusia elementtejä. Kyse on siis kontekstiin eli opiskelu ympäristöön kiinnittyneestä toimintakulttuurista, joka rakentuu ja uudelleen rakentuu sosiaalisissa vuorovaikutustilanteissa. Uudelleen rakentuminen vaatii toimijoilta toimintavalmiutta.

Huomionarvoista on, että perusteiden teksti avaa tavoiteltujen opiskelu ympäristöjen käsitettä tavoiteltujen toimintatapojen avulla. Tähän sisältyy ajatus, että muuttamalla pedagoginen rakenne tavoitellun mukaiseksi samalla muutetaan sitä rakennekontekstia, johon rakenne on juurtunut ja luodaan oppimisen, osallisuuden ja vuorovaikutteisuuden mahdollistavia opiskelu ympäristöjä (rakennekonteksteja). Toisin sanoen erilaisia oppimisen mahdollistavia vuorovaikutustilanteita, joissa oppimiseen vaikuttavat pedagogisten tekijöiden ohella myös opetus-, opiskelu- ja oppimistilanteeseen liittyvät fyysiset, virtuaaliset, psyykkiset ja sosiaaliset tekijät.

Krokfors et al. (2006, 37) määrittelevät opiskelun aktiiviseksi tekemiseksi ja oppimisen sen mahdolliseksi seuraukseksi. He painottavat, että pedagogisina käsitteinä opetus ja opiskelu liittyvät kiinteästi yhteen. Kasvatustieteen (emt. 32–36) didaktinen tutkimus ymmärtää opetuksen tavoitteellisuuden ja vuorovaikutuksen toteutuvan kehämäisenä prosessina. ”Opetus määritellään tavoitteellisuutena ja vuorovaikutuksena kentässä.” Esimerkiksi opiskelijan opiskelu kotona, läksyjen teko tai kokeisiin valmistautuminen on opetuksen kentässä tapahtuvaa tavoitteellista toimintaa, vaikka vuorovaikutus ei olekaan välitöntä kuten koulun oppitunnilla. Myös mm. verkkopohjainen etäopiskelu on välillistä vuorovaikutusta ja vaatii opettajaa laajentamaan menetelmiään ja niihin liittyviä taitojaan, jotta hän voi hyödyntää laajenevaa oppimisympäristöä myös ”koulutuksen toimintatapana”. Merkillä pantavaa on, että kirjoittajat linkittävät erilaiset oppimisympäristöt toimintatapoihin samaan tapaan kuin perusteteksti, jossa opiskelu ympäristöjä luodaan erilaisten työskentelymuotojen keinoin ottamalla opetuksen suunnittelussa huomioon erilaiset oppijat ja oppimistyylit.

Toimintakulttuuria koskevan ohjauksen analyysin keskeisiä tuloksia

Toimintakulttuurin osalta oli ensiksikin vastattava kysymykseen, mitä toimeksiantoja toimintakulttuuria koskevat ohjaustekstit sisältävät ja miten toimeksiannot velvoittavat lukion toimijoita. Tasomallianalyysin tulos osoittaa, että opetustoimen tekstissä on hyödynnetty koulutuksen järjestäjän mahdollisuutta tehdä myös omia tavoitteita, mikä näkyy opetustoimen tekstissä siten, että vuorovaikutteisuus koskee myös lukion sisäistä tasoa. Sisältötason osalta tekstit ovat pääosin samanlaisia: kumpikin avaa käsitettä toimintakulttuuri. Vastaavasti kuin opiskeluympäristöä koskevissa teksteissä, perustekstissä on sääntötasolle luokitettavia viittauksia, joita opetustoimen tekstissä ei ole. Perusteiden sääntötason teemat koskevat toimintakulttuurin kuvaamisveloitetta, aihekokonaisuuksien näkymistä lukion toimintakulttuurissa sekä opiskelijoiden osallisuutta koulun toimintaan vähintään oppilaskuntatoiminnan välityksellä.

Instituutiotason ja paikallisen tason rooliero nousee esiin sisältötason painotuksissa: perustetekstin toimeksianto koskee veloitetta kuvata tavoiteltu toimintakulttuuri, mihin sisältyy ohje arvioida lukion tasolla tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä ja toimeksianto määritellä tavoiteltu toimintakulttuuri. Sen sijaan vastaavalle tasolle luokituttu opetustoimen toimeksianto linkittyy perustetekstin ideologiatason tavoitteisiin, joihin liittyvien käytäntöjen kehittäminen annetaan lukiotason tehtäväksi. Toisin sanoen tehtävänä on muuttaa instituutiotason ja paikallisen tason toimeksiannot lukiotason tehtäväksi, teoiksi ja prosesseiksi.

Perustetekstissä opettajan tekeminen opettajana painottuu pedagogiseen toimintakulttuuriin, ja myös aihekokonaisuudet nousevat eksplisiittisesti näkyviin. Opetustoimen tekstissä aihekokonaisuuksien voi tulkita sisältyvän vain implisiittisesti käytäntöjen kehittämiseen. Opetustoimen teksti korostaa oppimisen mahdollistamisen ohella myös osallisuutta ja vuorovaikutteisuutta, mitä ilmentävänä opettajan tekemisenä se nostaa esiin kohtaamisen. Perusteiden tekstissä opiskelija on vastuutahona myös opiskelijan roolissa, ja häntä koskeva tekeminen linkitetään vastuunottoon opiskelusta sekä osallisuuteen työyhteisön kehittämisessä, mutta opetustoimen tekstissä opiskelija ei ole vastuutahona opiskelijan roolissa, siis hänen tekemisensä ei ole opiskelua.

Kumpikin ohjausteksti painottaa samoja sosiaalisia ja psyykkisiä tavoitteita ja linkittää niihin liittyvän tekemisen koko yhteisön vastuulle. Näitä ovat turvallisuus, avoimuus, myönteisyys, vuorovaikutteisuus ja yhteistyö sekä osallisuus. Kummassakaan tekstissä ohjaajat eivät nouse näkyviin muutoin kuin yhteisön jäsenenä. Rehtorin kannalta tämä tarkoittaa, että hänen on luotava ja ylläpidettävä osallistumisrakenteita, jotta kohtaaminen yhteisötasolla on mahdollista. Ryhmänohjaajien roolista katsoen näiden sosiaaliseen ja psyykkiseen näkökulmaan liittyvien tavoitteiden toteuttaminen on avaintehävä, koska viikoittaiset ryhmänohjausryhmät ovat ainoa pysyvä ryhmä, jossa

opiskelija on yhdessä samojen ryhmäkavereiden kanssa koko kolmivuotisen lukiossa oloaikansa.

Toimintakulttuurikuvauksen funktio

Tehtävänä oli selvittää myös toimintakulttuurikuvauksen funktiota ohjauksen näkökulmasta vertaamalla ohjaavien toimintakulttuuritekstien sisältöä niiden taustalla vaikuttavaan kirjallisuuskurssiin. Perustetektissä (Opetushallitus 2003, 5–6) sanotaan selkeästi, että ”Tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arviointi on perusedellytys lukion jatkuvalle kehittämiselle.” Lukion opetussuunnitelmaoppaassa Tella (2003, 34) kirjoittaa, että mahdollinen arkityötä ohjaava piilo-opetussuunnitelma saadaan näkyväksi ottamalla tutut käytännöt avoimen tarkastelun kohteeksi ja kyseenalaistamalla ne. Tällä tavoin päästään arviomaan, pystytäänkö käytössä olevilla käytännöillä antamaan opiskelijoille koulun ulkopuolisessa elämässä tarvittavia valmiuksia, koska maailma muuttuu jatkuvasti. Jotta toimintakulttuuria voi kehittää, pitää ensin arvioida lähtötilanne. Toisin sanoen on selvittävä, toteutuvatko opetussuunnitelmaan kirjatut arvot ja yleiset tavoitteet koulun arjessa yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla.

Käytännössä (Stolp 1994, 2) hyvä lähtökohta on järjestää tilaisuus keskustella, millaisena yhteisön jäsenet näkevät koulun kulttuurin. Tällä tavalla saadaan näkyväksi hyvät ja huonot puolet ja voidaan yhdessä sopia kehittämismahdollisuuksista ja -tarpeista. Kiinnittämällä huomio rutiineihin ennen kuin lähdetään niitä muuttamaan, saadaan arvokkaita käsityksiä siitä, miten koulun kulttuuri toimii. Mielestäni kuvausvelvoitetta taustoittavat myös sekä Mehtäläisen 1998, 25–26) tutkimus että Rovon (1992, 103–104) artikkeli. Kumpikin kritisoi opetussuunnitelmien sisältöjen runsautta ja opetuksen sirpaleisuutta. Ropo korostaa vielä, että ongelma koskee myös perinteisiä menetelmiä, opetusmateriaalia ja opetuskäytänteitä. Ratkaisuna hän esittää, että opetussuunnitelmien tulee kattaa myös opetuskäytänteisiin ja -kulttuureihin liittyvät piilotavoitteet ja ns. piilo-opetussuunnitelmat. Opetussuunnitelman on valmistettava oppilaita muutoksessa elämiseen, mikä edellyttää, että *opetusympäristö* mahdollistaa muutoksen kokemisen ja sen aktiivisen tuottamisen.

Rovon (emt. 109) käsityksen mukaan opetuskulttuurin ja siihen liittyvien käytänteiden näkyväksi tekeminen on lähtökohta ohjata opetuskulttuurin ja siihen liittyvien käytäntöjen kehittymistä asetettuja tavoitteita tukeviksi. Toisin sanoen on tietoisesti lähdettävä ohjaamaan opetuskulttuurin ja sen käytänteiden kehittymistä sellaiseksi, että ne mahdollistavat tavoitteissa asetettujen taitojen, valmiuksien ja maailmankuvien kehittymisen. Rovon käsityksen ja perusteiden toimintakulttuuria koskevan tekstin yhteisenä piirteenä on tavoite kehittää asetettuja tavoitteita tukevia käytäntöjä kirjaamalla ne opetussuunnitelmaan ja tältä pohjalta arvioida niiden toimivuutta suhteessa asetettuihin

tavoitteisiin. Myös avoimuus maailmassa tapahtuville muutoksille on yhteinen piirre.

Velvoite kuvata toimintakulttuuri liittyy siis ajatukseen (mm. Ropo 1992, 109, Stolp 1994, 2, Hloušková 2006, 61–63), että tavoitellun toimintakulttuurin kuvaaminen opetussuunnitelmassa ja toimeksianto arvioida tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä on keino tehdä näkyväksi arki-työn keskeisiä käytäntöjä ja tältä pohjalta lähteä tietoisesti rakentamaan opetuskulttuuria ja sen käytänteitä lähtökohtana oppimisen mahdollistava konstruktivistinen oppimiskäsitys. Taustalla on ajattelu, että tässä prosessissa toimijat yhdessä keskustellen tunnistavat kehittämistarpeet ja etsivät yhdessä kehittämistratkaisuja ja samalla luovat yhteistä sosiaalista todellisuutta muodostamalla jaettuja merkityksiä. Se tapahtuuko näin, riippuu sekä toimijoiden toimintavalmiudesta että rehtorista, jonka tulee huolehtia osallistumisen rakenteista, ajasta ja tavoitteiden mukaisista sisällöistä. Lyytisen ja Nikkasen (2005, 130) mukaan arvioinnilla on keskeinen merkitys, kun luodaan oppivaa organisaatiota. He luonnehtivat arviointia kehittämisprosessiksi, joka järjestelmällisesti yhdessä toteutettuna johtaa yhteisölliseen oppimisprosessiin. Prosessissa siirrytään nykytila-arviointien ja kehittämistoimien myötä uuteen ja tuntemattomaan.

Lukion opetussuunnitelmaoppaassa (Tella 2003, 34) ilmaistaan eksplisiittisesti, että tavoitteiden mukaisessa, yhteistyölle, vuorovaikutukselle ja maailmassa tapahtuville muutoksille avoimessa lukiassa eivät opi ainoastaan opiskelijat, sillä ”lukio on myös organisaationa oppiva.” Myös oppaan ohje tutkia, millaiset arvostukset, normit ja uskomukset ohjaavat koulun käytäntöjä viittaa oppivaan organisaatioon. Vaikka perusteiden toimintakulttuuritehtävissä ei eksplisiittisesti ilmaistaakaan, että tavoitteena on kehittää lukiota oppivan organisaation vision suunnassa, tavoitellun toimintakulttuurin ja oppivan organisaation tunnusmerkeissä on useita yhtäläisyyksiä, jotka viittaavat, että tekstin taustalla on vaikuttanut visio oppivasta organisaatiosta. Näitä yhteisiä tekijöitä ovat ainakin seuraavat: oppimisen yhteys muutokseen, osallistuminen sekä toiminta- ja työskentelytapojen muuttaminen ml. johtamistapa, joka toimintakulttuuriin kuuluvana elementtinä tulee esiin Kauppisen (2003, 74) lukion toiminnan arviointia koskevassa tekstissä, jossa hän toteaa, että johtaminen kuuluu sisällyttää toimintakulttuurikuvaukseen.

Toimintakonteksti (Sarala et al. 1999, 53) muokkaa paitsi toimintaamme myös ajatuksiamme, tapojamme ja tottumuksiamme. Oppimisen näkökulmasta tämä tarkoittaa, että tietty organisaatorakenne ja siihen liittyvä toimintamalli edistävät tietynlaista oppimista, esim. byrokraattinen organisaatio kasvattaa byrokraattiseen toimintatapaan ja luova yhteisö edistää innovatiivisuutta (vrt. Sahlberg 1998, 177). Helakorpi (2001, 52) korostaa toimintatapojen jatkuvaa kyseenalaistamista ja havaittujen virheiden korjaamista uusimalla toimintatapoja.

Tässä on selkeä yhteys viidennessä luvussa esittämäni käsitykseen opiskeluympäristöstä rakennekontekstina. Toiminnan reunaehtojen kyseenalaistamisen liitän kontekstiin juurtuneen rakenteen elementtien näkyväksi teke-

miseen, mikä edellyttää niiden nostamista yhdessä reflektoitavaksi. Tästä näkökulmasta velvoite kuvata toimintakulttuuri ja arvioida kuvattua ja toteutunutta toimintaa on väline, jonka avulla lukioita ohjataan kehittymään kohti oppivan organisaation visiota, mikä tarkoittaa kaksisilmukkaista organisaation oppimista (Engeström 2004, 26). Toisin sanoen uusien toimintatapojen luomisella voidaan vastata toimintaympäristön rajuun muutokseen. Ajankohtaisina arvokannanottoina toimintakulttuuriin sisältyvät aihekokonaisuudet tarjoavat mahdollisuuden reagoida myös niihin toimintaympäristön muutoksiin, joita ei ole osattu ennakoida opetussuunnitelmaa ja toimintakulttuurikuvausta laadittaessa, joten myös itse kuvausta on arvioitava.

Toinen yhtymäkohta liittyy johdannossa esittämäni vapaatilanmalliin eli kuvioon 3, joka kuvaa mm. näitä toiminnan reunaehtoja. Berg (2003, 223–224) näkee pedagogisen keskustelun välineeksi löytää ja valloittaa vapaatila. Tämä taas edellyttää sekä instituutiotason että organisaatiotason sisällön ja muodon kriittistä reflektointia. Pedagogisen keskustelun lähtökohtana on problematisoida sekä instituutiotason raameja (toimeksiantoja) että organisaatiotason arkityötä (tehtäviä). Lähtökohta voidaan ottaa koulun käytännöistä, mutta arjen tasolta nousee käsitteellisemmälle tasolle sitä mukaa, kun saadaan reflektoinnin avulla informaatiota ja dataa, jota voidaan tulkita ja ymmärtää. Aluksi keskustellaan esimerkiksi päätöksentekotavoista ja siirrytään vähitellen ylemmälle tasolle, esimerkiksi organisaatiotason arkityön ja instituutiotason toiminnan yhteisiin ydinongelmiin. Tällä tavoin luodaan kehittämisprosessin kasvupohja. Parhaimmillaan pedagoginen keskustelu voi ulottua koskemaan instituutiotason arvopohjia, joihin organisaatiotason työskentely perustuu.

Kehittämisen ja arvioinnin näkökulmasta toimintakulttuurikuvauksella on kaksi funktiota. Ensiksikin parhaimmillaan se antaa suunnan ja kriteereitä kehittää ja arvioida arkityötä ja tältä pohjalta kehittää lukiota kohti ulkorajoja eli tavoitteiden mukaista opiskelu- ja työympäristöä. Tässä mielessä kuvaus on suunnitelma, johon on yhteisen keskustelun pohjalta kirjattu keskeiset tavoitteet ja käytännöt tavoitteiden saavuttamiseksi. Toiseksi kuvaus on myös väline arvioida, onko toiminta oikeansuuntaista ja -sisältöistä. Määräys kuvata tavoiteltu toimintakulttuuri linkittyy siis lukion itsearviointiin ja sitä kautta koulun jatkuvaan kehittämiseen ja kehittymiseen oppivana organisaationa. Rehtori on avainasemassa (Verbiest 2004, 2) myös suhteessa oppivan organisaation vision toteuttamiseen ja oppimisyhteisön kehittämiseen. Rehtorin tärkeä tehtävä on huolehtia vision kehittämisestä ja sen artikuloinnista kertomalla, miten toimitaan vision suunnassa. Hänen tehtävänsä on myös luoda, edellytyksiä yhteisöllisen oppimisen prosesseille sekä huolehtia osallistumisen rakenteista, foorumeista.

8.1.4 Toimintakulttuurikuvauksen kiinnittäminen lukion toimintajärjestelmään

Neljäs tutkimustehtävä oli kiinnittää toimintakulttuurikuvaus lukion toimintajärjestelmään. Tehtävään liittyi kaksi kysymystä, joista ensimmäinen koskee toimintakulttuurikuvauksen sisältöä lukion toimintojen kokonaisuuden näkökulmasta. Päädyin johtopäätökseen, että lukion toimintojen näkökulmasta toimintakulttuurikuvaus on lukiolle ominainen ongelmanratkaisustrategia, joka on tehty kehittämisen pohjaksi ja jolla tavoitellaan käytäntöjen jatkuvaa parantamista ja jossa kuvataan kaikkien lukion ydinprosessien keskeisimmät käytännöt.

Toiseen tutkimuskysymykseen, miten toimintakulttuurikuvaus jäsentyy osana lukion toimintajärjestelmää johtamisnäkökulmasta, etsin vastausta kehittävän työntutkimuksen mallin avulla. Jäsensin mallia hyödyntäen rehtorin johtamaa kehittämistoimintaa, jonka kohteena on lukion opiskelu- ja työympäristö. Vastauksena neljännen tutkimustehtävän toiseen tutkimuskysymykseen totean, että johtamisprosessin ydin muodostuu perusrakenteen elementeistä, joista valtaosa on toimintajärjestelmän välineitä kuten taulukko 28 osoittaa. Joukossa on myös sekä toimintaa sääteleviä että toimintaa mahdollistavia elementtejä. Tämä tulee selkeästi näkyviin normisysteemissä (säännöt) ja valta- ja vastuusysteemissä, jonka osa työnjako on. Rajakohdat voivat olla liukuvia: artefaktit ovat välineitä, mutta niihin saattaa sisältyä myös sääteleviä, esimerkiksi opetussuunnitelma on sekä eräänlainen strategia-asiakirja että arkitoimintaa säätelevä normiasiakirja, kuten myös opetussuunnitelman pohjalta laadittu toimintakulttuurikuvaus. Kuvaukseen tiivistetyistä käytännöistä tähän osa säätelee ja osa mahdollistaa toimintaa ja osa on yksinomaan tavoitteiden saavuttamisvälineitä.

8.1.5 Toimintakulttuurikuvaukset suhteessa velvoitteeseen luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava sekä vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö

Tehtävänä oli jäsentää ja analysoida viiden lukion toimintakulttuurikuvauksia suhteessa velvoitteeseen luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava ja vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö sekä taustoittaa ja tarkentaa toimintakulttuurikuvauksia johtamisen ja johtajuuden näkökulmasta tutkimuksessa mukana olevien lukiodien rehtoreilta teemahaastattelulla kerätyn aineiston pohjalta

Toimintakulttuurikuvausten tasomallijäsennyksen tulos osoittaa, että tutkimuslukiodien kuvauksissa on otettu huomioon suhteellisen hyvin sekä ohjaustekstien sisältötason alakohdat että koulutuksen järjestäjän sisäistä toimintatasoa koskeva ohje kehittää tiettyjä ideologiatason tavoitteisiin liittyviä käytäntöjä. Sisältötason kohdista painottuvat toimintamallit/-tavat, joista val-

taosa jää yleiselle tasolle. Toisin sanoen ne jäävät osittain kytkemättä sisäisen tai ulkoisen toimintatason alakohtiin. Opetustoimen linjaamista sisäisen toimintatason käytännöistä näkyy heikoimmin ideologiatason kohtaan *tavoitteet* linkittyvä rakentava kriittisyys ja vahvimmin osallisuus. Yllättävää on, että vaikka opetussuunnitelmaprosessissa korostettiin sidosryhmäyhteistyötä, ulkoisen toimintatason osallisuus-kohtaan viitataan vain kahdessa kuvauksessa. Myös yhteisölliseen oppimiseen (oppivaan organisaatioon) ja arviointia koskeviin periaatteisiin ja kriteereihin viitataan suhteellisen vähän, mikä osoittaa, että visio oppivasta organisaatiosta ei ole ohjannut kuvausten laatimista. Sen sijaan vastuunotto yhteisestä työskentelystä näkyy selkeästi kaikissa kuvauksissa.

Kuvausten sisällönanalyysin tuloksen mukaan kaikissa kuvauksissa viitataan yhteisötason vastuunottoon, joka painottuu lukion 1 ja lukion 8 kuvauksessa. Lukion 1 kuvauksessa vastuunottoon liittyvä tekeminen tähtää yhteisöllisyyden vahvistamiseen ja tekeminen on huolenpitoa koulun traditioista ja osaamisesta. Sen sijaan lukion 8 kuvauksessa vastuunotto liittyy yhteisiin pelisääntöihin sitoutumiseen ja toisten huomioon ottamiseen sekä koulun arjessa että juhlissa. Kuvauksen käyttämät ilmaisut ja rakenteet ovat kasvattajakeskisiä. Huomionarvoista on, että lukion 10 kuvauksessa pelisääntöjen noudattamista ja toisten huomioonottamista lähestytään painottamalla hyvinvointia ja henkistä turvallisuutta, ei tottelemista. Lukion 7 kuvauksessa yhteisötason tavoitteista nousee esiin selkeästi arkityön suunnittelua ja arviointia koskeva jatkuvaa kehittämistä indikoiva sekä sisäisen että ulkoisen toimintatason laadusta, hyvinvoinnista ja ilmapiiristä huolta pitävä yhteistyö. Lukion 14 kuvauksessa yhteisötason tavoitteista vahvin on me-hengen luontiin liittyvä osallisuus, johon liittyvät teemat koskevat ilmapiiriä, arvoja, traditioita ja jatkuvaa kehittämistä.

Kaikissa toimintakulttuurikuvauksissa nousee selkeästi esiin opiskelu- ja työympäristöprosessin tavoitteet-elementti sekä johtajuuden kriittisistä alueista opetuksen alue. Johtajuuden kriittiset alueet painottuvat kuvauksissa eri tavoin. Opetuksen alue on näkyvin lukioden 1, 10 ja 14 kuvauksissa, sen sijaan lukioden 7 ja 8 kuvauksissa manageriaalinen alue on vahvempi kuin opetuksen alue. Yhtenä selityksenä on se, että ainoastaan lukio 7 nostaa eksplisiittisesti esiin sekä rehtorin lukion johtajana että johtokunnan ja opetussuunnitelmajärjestelmään liittyvät ohjauslähteet. Lukion 8 kuvauksen yksilöivä kuvaustapa vaikuttaa siihen, että viittauksia manageriaaliselle alueelle on paljon, koska kuvaus mm. yksilöi toistakymmentä lähialueen yhteistyökäytäntöä.

Lukion 1 aineiston analyysituloksen mukaan opiskelijat ja opettajat kohtaavat sisäisellä toimintatasolla ja sekä haluavat että saavat osallistua yhteiseen keskusteluun koulun kehittämisestä ja traditioiden vaalimisesta. Lukion 7 tuloksessa korostuu sisäinen vuorovaikutus ja ilmapiirin vaaliminen sekä arjen tutkiminen ja luottamus opettajien osaamiseen. Lukion 8 toimintakulttuurissa painottuu vastuullisuuteen kasvattaminen, yksilöllisen oppimisen tukeminen ja lähialueen yhteistyö. Lukion 10 toimintakulttuurin lähtökohtana

ovat opiskelijan opiskelu ja hyvinvointi. Näitä tuetaan huolehtimalla ilmapiiriin vaikuttavasta fyysisestä ja henkisestä turvallisuudesta sekä rakentamalla yhteisöllisyyttä, johon liittyvät käytännöt konkretisoituvat toimintakertomuksessa. Lukion 14 toimintakulttuurissa painottuvat sekä yhteisöllisyyteen ja osallisuuteen linkittyvät perinteitä vaalivat käytännöt että jatkuva osaamisen kehittäminen ja avoimuus muutoksille, mikä näkyy myös toimintakertomuksessa.

8.2 Tutkimusprosessin ja tulosten luotettavuuden tarkastelua

Tutkimukseni tarkoitus on ollut lisätä ymmärrystä, miksi lukiot on velvoitettu kuvaamaan toimintakulttuurinsa ja arvioimaan kuvatun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä. Olen tarkastellut tutkittavaa ilmiötä ohjauksen, johtamisen ja kuvauksen sisällön näkökulmasta.

Olen pyrkinyt lisäämään tietoa ensiksikin kiinnittämällä tutkittavan ilmiön taustakontekstiin ja sen lähihistoriaan. Toiseksi olen avannut ja tulkinnut tutkimusilmiöni liittyvää teoreettista aineistoa esiyymmärrykseni ja tutkimusprosessin kuluessa syvenevän ymmärrykseni avulla. Teoreettinen aineistoni on muodostunut yleisimmin kirjallisuudessa esitetyistä käsityksistä, jotka koskevat ilmiötä kulttuuri, struktuuri, toiminta, sosiaalinen todellisuus ja jaetut merkitykset. Tarkastelemalla aineistoni elementtejä suhteessa toisiinsa, tutkimukseni taustateoriaan ja tutkimukseni empiiriseen aineistoon olen rakentanut niiden pohjalta käsitykseni toimintakulttuuriin, määritellyt käsitteet toimintakulttuuri ja opiskeluympäristö sekä osoittanut niiden yhteyden. Olen myös selvittänyt toimintakulttuurikuvauksen funktiota suhteessa ohjaukseen ja kiinnittänyt kuvauksen lukion toimintajärjestelmään. Tämän lisäksi olen analysoinut viiden lukion toimintakulttuurikuvauksia johtamis-/ johtajuusnäkökulmasta sekä taustoittanut ja tarkentanut analyysin tulosta haastatteluai-
neistosta rakentamieni kertomusten ja muutamien lukiotason artefaktien avulla.

Kvalitatiivisessa tutkimusotteessa (Tynjälä 1991, 390) totuusarvon kriteerinä on vastaavuus, mikä tarkoittaa, että tutkijan on osoitettava, että tutkimuksen tuottamat rekonstruktiot vastaavat konstruktioita todellisuudesta, ei siis itse todellisuutta. Tämän tutkimuksen tutkimusaineisto on ollut pääosin toisten kirjoittamaa valmista tekstiä, jota olen analysoinut teoriasidonnaisen sisällönanalyysin avulla. Toisin sanoen olen tehnyt teoreettisesta aineistostani havaintoja. Havainnot ovat johtaneet analyysiin, jonka tulokset olen tiivistänyt raportin tekstiksi, taulukoiksi ja käsitekartoiksi. En ole testannut teoriaa, vaan se on yhdessä esiyymmärrykseni ja tutkimusprosessin kuluessa syventyneen ymmärrykseni kanssa ohjannut ja auttanut minua tulkitsemaan tutkimusaineistona olevaa tekstiä.

Olen tutkimusprosessin eri vaiheissa kirjoittanut näkyviin teoriasidonnaiset lähtökohdat ja niistä analogisesti kehittelemäni rekonstruktiot, joista keskeisimmistä olen laatinut käsitekartat. Toimitin jo elokuussa 2005 tasomallil-

la jäsentämäni ja tasojen mukaan uudelleen kokoamani toimintakulttuurikuvaukset kaikille lukioille sekä avasin ensimmäisessä toimintakulttuurisessiossa tasomallia ja luokitusperusteita. Pyysin myös, että rehtorit lukuvuoden 2005–2006 toimintasuunnitelmaa, erityisesti sen toimintakulttuuriosiota, viimeistellessään keskustelisivat tasomallipohjaa hyödyntäen kuvaamastaan toimintakulttuurista. Esitin myös toivomuksen, että he kommentoisivat ja antaisivat palautetta, miltä osin luokitteluni vastaa heidän näkemystään ja tekisivät muutosesityksiä. Tässä vaiheessa mukana olivat kaikki 14 kaupungin lukion rehtoria. Mistään lukiosta ei tullut muutosesityksiä. Pyysin vielä toisella haastattelukerralla tutkimuslukioiden rehtoreita kommentoimaan tasomallijäsennyistä, mutta kukaan heistä ei tehnyt siihen muutosesityksiä.

Se että en saanut muutosesityksiä, ei kuitenkaan tarkoita, että kaikista luokituksista vallitsisi täydellinen yhteisymmärrys. Osasy syy voi olla myös se, että rehtorit ja opettajat eivät ehtineet muilta kiireiltään tarpeeksi syvällisesti paneutua asiaan, eivätkä näin ollen katsoneet aiheelliseksi lähettää muutosesityksiäkään. Toisaalta haastattelutilanteista saamani kokemus osoitti, että tasomallin avulla uudelleen rakennettu kuvaus oli hyvä väline hahmottaa tekstin eri tasoja ja tasojen välisiä suhteita sekä löytää myös kohtia, joita oli syytä avata tai täydentää. Samalla pohja tarjosi mahdollisuuden verrata sekä eri hierarkiatason että lukiotason tekstejä keskenään.

Toimitin tutkimuskoulujen rehtorien luettavaksi ja kommentoitavaksi ensinnäkin sekä litteroidun tutkimusaineiston että sen pohjalta laatimani kertomukset. Toiseksi olen toimittanut heille luettavaksi ja kommentoitavaksi opinnäytetyöni käsikirjoituksen liitteineen ja pyytänyt heitä kommentoimaan erityisesti omaa lukioansa koskevia analyysituloksia. Lisäksi olen ilmoittanut olevani halukas tulemaan koululle kuulemaan heidän kommenttejaan ja vastaamaan mahdollisiin kysymyksiin. Koska kahdella rehtoreista ei ollut kommentoitavaa, tapasin kolme muuta. Heidän mielestään raportin antama kuva heidän lukionsa toimintakulttuurin pääpiirteistä vastaa myös heidän omaa käsitystään tutkimusajankohtana vallinneesta toimintakulttuurista. Jokainen tosin totesi, että monia käytänteitä on haastattelun jälkeen arvioitu ja sen pohjalta edelleen kehitetty. Olen lähettänyt raporttiluonnoksiani myös esimieheni ja kollegoiden luettavaksi ja ottanut huomioon sekä kasvokkain että kirjallisena saamani palautteen ja kommentit sekä työstänyt niiden pohjalta uudelleen joitakin raportin yksityiskohtia.

Kvalitatiivisessa tutkimuksessa (Lincoln, & Guba 1985, 298) on annettava lukijoiden käyttöön riittävästi tutkimuksen aikana koottua aineistoa, jotta lukijoiden olisi mahdollista itse tehdä omia johtopäätöksiä tulosten hyödyllisyydestä. Soveltaminen ja yleistäminen perustuvat siis viime kädessä lukijan arvioon, missä määrin hän kykenee soveltamaan esitettyjä tuloksia ja johtopäätöksiä toisiin olosuhteisiin. Myös ”tiheä kuvaus” (emt. 125) avaa mahdollisuuksia soveltaa saatuja tuloksia.

Siirrettävyyden mahdollistamiseksi olen kirjoittanut empiirisenä aineistonani olleet ohjaustekstit ja analyysin tuloksen raporttiin. Tosin valtioneuvoston asetuksen (955/2002) osalta olen kirjannut raporttiin vain keskeisen

toisen pykälän, mutta liitteenä olevassa analyysipohjassa ovat myös 3.–5. pykälät. Olen selostanut ja perustellut raportissa tasomallijäsennyksen ja sisällönanalyysin luokitteluperusteita analyysin yhteydessä. Olen myös kirjoittanut näkyviin sekä ohjaustason että lukiotason tekstien luokituksessa kohtaanmaani rajapintojen ongelmallisuutta ja osoittanut esimerkein ongelmakohtia sekä valaissut omaan tulkintaani liittyviä perusteita. Tasomallijäsennyksen luokitteluperusteita, rajakohtaesimerkkejä ja tulkintaperusteluja koskevat koosteet ovat liitteissä 11 a ja 11 b.

Liitteessä 12 a on sisällönanalyysin tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulmaluokittelun rajakohtia ja perusteluja koskeva kooste. Olen kirjannut raportin liitteenä oleviin analyysipohjiin näkyviin kunkin analyysiyksikön kohdalle tavoitetta, vastuutahoa, tekemistä ja teemaa koskevan tulkintani, mikä auttaa lukijaa arvioimaan tulkinnaa luotettavuutta. Sen sijaan tasomallijäsennyksen osalta raportissa on vain ohjaavia toimintakulttuuritekstejä koskeva jäsennesspohjaan tehty luokitustulos, joka on taulukossa 19. Koska koulujen toimintakulttuurikuvauksista laatimani tasomallijäsennykset ovat kuvausten sisältämän tekstimäärän vuoksi monisivuisia, en ole ottanut niitä raportin liitteeksi. Sen sijaan olen kirjannut jokaisen lukion analyysipohjaan kunkin analyysiyksikön kohdalle tasomallin tasoa koskevan numeron. Koska sekä luokitusperusteet ja niiden rajakohtia koskevat esimerkit että luokitustulos ovat näkyvillä, lukijan on mahdollista muodostaa käsitys tekemäni luokituksen luotettavuudesta ja johdonmukaisuudesta.

Olen koonnut myös sisällönanalyysin johtamis-/johtajuusnäkökulmaa koskevista luokitusperusteista ja rajakohtaesimerkeistä perusteluineen yhteenvedot, jotka ovat liitteissä 12 b ja 12 c. Raportin liitteenä olevissa toimintakulttuurikuvausten analyysipohjissa on oma sarake sekä johtamisnäkökulmalle että johtajuusnäkökulmalle. Toisin sanoen lukijalla on mahdollisuus muodostaa käsitys myös johtamis-/johtajuusnäkökulman luokitteluperusteiden ja luokittelutuloksen luotettavuudesta ja johdonmukaisuudesta. Olen myös kirjoittanut näkyviin rakentamani johtamis- ja johtajuusnäkökulman luokitusrunгон lähtökohdat sekä osoittanut taulukon 28 ruudukkoon kirjaimillani rasteilla lähtökohtia tukevia lähteitä. Haastatteluaineiston osalta olen kuvannut aineistonhankintaprosessin ja perustellut ratkaisujani.

Kolmannen luvun teoreettisen aineiston osalta totean, että lähdeaineiston valintaa ohjasi sekä käsitys koulutuspolitiikan tehtävästä (Sarjala 1981, 12) määritellä valtakunnan tason tavoitteet ja osoittaa periaatteet ja keinot tavoitteiden saavuttamiseksi että pitkäaikainen kenttäkokemukseni, jonka pohjalta minulla oli esiyymmärrys, mikä on ollut keskeistä kunakin vuosikymmenenä. Tältä pohjalta valitsin tarkastelun kohteeksi aikakautta luonnehtivat koulutuspoliittiset periaatteet, säädöspohjan ja opetussuunnitelmajärjestelmän sekä lähdeaineistoksi komiteamietintöjä, työryhmien raportteja ja kouluhallinnon virkamiesten ja tutkijoiden tekstejä. Esimerkiksi komiteamietinnöissä ja opetusministeriön asettamien työryhmien muistiossa on tarkasteltu myös historiaa, nykytilaa ja tavoitetilaa, josta on tehty ehdotuksia.

Muistiot ovat usein laaja-alaisia ja perusteellisia, joten tutkijan on välillä vaikea poimia olennainen ja kiteyttää se muotoon, jossa se asiayhteydestä irrotettunakin antaa lukijalle alkuperäislähteen tarkoittaman kuvan. Näin olen joku toinen olisi saattanut poimia ja kiteyttää samasta lähteestä eri kohtia. Tämän vuoksi olen pyrkinyt tarkistamaan asioita useista samaa ajankohtaa ja aihetta käsittelevistä lähteistä.

Yhtenä tehtävänäni oli määritellä käsitteet toimintakulttuuri ja opiskeluympäristö ja osoittaa niiden keskinäinen yhteys. Määrittelyn pohjana käytin teoreettista aineistoa, joka on esillä neljännessä ja viidennessä luvussa. Kumpikin aineisto olisi luotettavuuden näkökulmasta voinut olla laajempi ja sitä olisi voinut esitellä syvällisemmin. Palaan tähän vielä kohdassa 8.3. jatkotutkimusaiheiden yhteydessä.

Tutkimustilanteen osalta totean, että pitkä rehtorikokemukseni ja useissa kehittämishankkeissa mukanaoloni on ohjannut minua näkemään tutkimusaineistossa asioita, joita lukion arkityötä kokematon tutkija ei ehkä tunnistaisi. Tässä on tietysti se vaara, että tutkija löytää vain sen, minkä ennestään tietää. Olen tiedostanut tämän, mitä osoittaa mm. se, että pystyin problematisoimaan opetussuunnitelmaprosessissa yhdessä muodostamamme opiskeluympäristöä koskevan käsityksen ja rakentamaan tutkimuskirjallisuuden käsityksiä vertailemalla ja pohtimalla uuden käsityksen ja perustelemaan sen.

Tuomalla näkyviin, että olen toiminut rehtorina yli kolmekymmentä vuotta eri koulumuodoissa, virkamiehenä Helsingin opetusvirastossa sekä ollut aktiivisesti mukana opetussuunnitelman uudistamisprosesseissa ja myös luokattoman lukion kokeilijana, olen osoittanut, että tunnen tutkittavan ilmiön taustan ja kontekstin, mikä lisää luotettavuuttani ja uskottavuuttani tutkijana. Raportoin johdantoluvussa taustani ja kerroin, miksi valitsin tutkimusaiheekseni toimintakulttuurin ja sen kuvausvelvoitteen. Olen myös pohtinut toisen luvun alussa tieteenteoreettisia lähtökohtiani ja eksplikoinut, että tulkitsen ja rekonstruoin tekstejä ja tekstiksi kirjoitettua puhetta kielen avulla tietoisuuteeni rakentuneiden sosiaalisten konstruktioiden varassa, joten tulkintani ei heijasta todellisuutta, vaan on siitä minun tutkijana tekemäni rekonstruktio.

Olen varmistanut tutkimukseni luotettavuutta käyttämällä taustateoriaan liittyvän tasomallityökalun lisäksi myös teoriasidonnaista sisällönanalyysiä, jonka avulla olen syventänyt tasomallianalyysin tulosta. Käsitekarttojen avulla olen sekä nostanut näkyviin että reflektoinut teksteissä esiintyviä käsitteitä ja niiden keskinäisiä suhteita ja saanut näkyviin muutoin huomiota vaille jääviä suhteita. Olen myös perustellut toisessa luvussa metodiset ratkaisuni ja kirjoittanut eri tutkimustehtäviin liittyviin raportin lukuihin lähtökohtani sekä kertonut perusteet, miten valitsin haastateltavat rehtorit.

Eettisestä näkökulmasta katsoen totean, että en ole antanut rehtoreista selalaisia taustatietoja, joiden avulla lukion ulkopuoliset voisivat tunnistaa heidät. Vaikka todennäköisesti oman lukion opettajat voivat tunnistaa rehtorinsa rehtorikertomusten perusteella, rehtorit ovat hyväksyneet, että kertomukset voivat olla osana raporttia.

Vaikka olenkin rakentanut tutkimukseni pääosin Bergin ja hänen laajan kollegajoukkonsa kehittämän teorian pohjalta, olen huolehtinut tutkimustulosten vahvistettavuudesta (Lincoln et al 1985, 300) rakentamalla luokitusrunгон koettelemalla sen elementtejä suhteessa kirjallisuuskurssiin ja tutkimustuloksiin. Toisin sanoen olen laajentanut tutkimuksen näkökulmaa teoriaan liittyvällä triangulaatiolla (Tuomi et al. 2006, 142).

8.3 Johtopäätöksiä ja jatkotutkimusaiheet

Opetussuunnitelman perusteita verkostomaisesti valmistelleiden ryhmien puheenjohtajien vaikea tehtävä on ollut jalostaa jäsenten esiin nostamat erilaiset mielipiteet ryhmän yhteiseksi esitykseksi (Lindström 2003, 2). Tämä näkyy myös perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevassa tekstissä, jota rakentaa psykologiatieteiden konstruktivistinen oppimiskäsitys, mutta jossa näkyy myös kasvatustieteen opetuskäsitys. Lisäksi taustalla vaikuttaa säädös luoda lukiosta oppimisen ja osallisuuden mahdollistava ja vuorovaikutteisuutta tukeva opiskeluympäristö. Tavoitteeseen pääseminen edellyttää, että opetus suunnitellaan ja toteutetaan konstruktivistisen oppimiskäsityksen mukaan ja että lukiot kehittyvät kohti oppivan organisaation visiota tutkimalla ja kyseenalaistamalla arkityötään ja luomalla yhteistä sosiaalista todellisuutta. Toisin sanoen lukiot kehittävät muuttuvan ympäristön vaatimia uusia toimintatapoja nostamalla ongelmat yhteiseen tarkasteluun ja etsimällä niihin ratkaisuja sekä koulun sisällä että yhteistyökumppaniensa kanssa.

Vuoden 1994 opetussuunnitelman perusteet eivät toteutuneet toivotulla tavalla, joten vuoden 2003 normimuotoon kirjoitetut perusteet ohjaavat tarkentamaan, miten oppimiskäsitys näkyy opetustyön arjessa. Toisaalta opetussuunnitelmatyötä on ohjannut tarve tiukentaa myös arviointiin liittyvää normitusta, mikä puolestaan liittyy läheisesti oppimisen tuloksiin. Tulkintani mukaan mm. nämä tarpeet ovat vaikuttaneet siihen, että perusteisiin tuli uusi, toimintakulttuuria koskeva osio ja velvoite kuvata toimintakulttuuri. Hämentävää on se, että perusteet erottavat pedagogisen toimintakulttuurin omaksi osioksi ja otsikoivat sen opiskeluympäristöksi ja -menetelmiksi eksplikoimatta opiskeluympäristön ja toimintakulttuurin yhteyttä sekä niihin liittyvää tausta-ajattelua. Tutkimukseni osoittaa, että lukion opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan tekstin otsikko voisi tarkemmin vastata tekstin sisältöä, joka tulkintani mukaan koskee pedagogista toimintakulttuuria.

Idea oppivasta organisaatiosta elää mm. OECD:n (2001) diskurssissa ja lukion opetussuunnitelman perusteiden 2003 implisiittisissä arvopohjissa. Ideaan olennaisesti sisältyvä arviointi näkyy myös eksplisiittisesti sekä toimintakulttuuritekstissä että opetussuunnitelman perusteiden osiossa lukion jatkuva kehittäminen ja arviointi sekä lainsäädännössä. Hajautetussa ohjausjärjestelmässä pyritään arvioinnilla turvaamaan lainsäädännön tarkoituksen

toteuttaminen, tukemaan ja parantamaan oppimisen edellytyksiä sekä hankkimaan tietoa koulutuksen edellytysten parantamiseksi.

Rehtorin toimintakontekstin muutosta koskevan katsauksen ja sitä täydentävien tutkimusten ja selvitysten (alaluku 8.1) pohjalta päättelen, että pyrkimykset muuttaa lukiodien toimintakulttuuria ovat toistuvasti kilpistyneet sekä lukion toimintakontekstiin juurtuneeseen rakenteeseen että lukiotason toimijoiden toimintavalmiuden vajavuuteen. Instituutiotasolla muotoiltujen opetus- ja kasvatustavoitteiden toteutuminen riippuu siis siitä, ottavatko rehtori ja opettajat niiden toteuttamisen tehtäväkseen. Vaarana on, että ne uudistuksesta toiseen koetaan annettuina eikä niiden toteuttamiseen sitouduta kuten näyttää käyneen aikaisemmissa uudistuksissa. Tässä yhteydessä on tärkeää tiedostaa, että jo tavoitteisiin pyrkiminen (Raina 2003, 15) ”edellyttää sosiaalisia muotoja ja käytäntöjä, jotka ovat samansuuntaisia tavoitteiden kanssa”. Lukiodien kasvattajayhteisöt ovat osa tätä kokonaisuutta, joten on vaikea kuvitella, että opiskelijoita voitaisiin ohjata päämääriin, joita yhteisö ei toteuta arkityössään. Toisin sanoen (emt. 28) sosiaaliset taidot siirtyvät opiskelijoille parhaiten yhteisössä, jossa nämä taidot todella elävät. Tämän vuoksi on tärkeää nykyistä paremmin mahdollistaa, että lukion toiminnallisessa rakenteessa on tilaa ja aikaa yhteiselle dialogille ja reflektoinnille.

Kirjallisuusdiskurssissa odotukset koulun kehittämisestä suuntautuvat valtaosin rehtoriin. Sen sijaan on vähän puhetta, jossa kiinnitetään huomiota siihen, että rehtorin ja koulun toimijoiden yhteistyökumppaneiksi tarvitaan nykyistä vahvemmin sekä paikallisen että valtakunnan tason toimijoita. Näitäkin ääniä on, mm. Karjalainen (1991) ja Fullan (2005) korostavat, että koulu ei toimi tyhjiössä ja että muutos edellyttää kaikkien hierarkiatasojen tiivistä yhteistä kehittämistyötä, jotta rehtorin ja kehittämistyöhön sitoutuneiden opettajien pyrkimykset eivät kilpisty arkityötä sääteleviin sisäisiin työehtoihin (Berg 1995; 2003) tai ulkoisten työehtojen säätelemään viralliseen rakenteeseen (Murto 1995), joka asettaa esteitä koulun toiminnalliselle rakenteelle.

Ohjaustekstien analyysitulokset osoittavat, että vuoden 2003 normimuotoiset toimeksiannot ja ohjeet ovat erittäin vaativia ja edellyttävät opettajien yhteistyötä. Ilman tiivistä yhteistyötä opetusta ei voida hoitaa tavoitteiden mukaisesti, koska lukion ryhmäkoot ovat suuria ja opetusryhmät vaihtuvat jaksoittain. Myös opiskelijoiden oikeusturva edellyttää, että opettajat noudattavat samoja pelisääntöjä samoilla kursseilla. Mikäli pedagogisen toimintakulttuurin halutaan muuttuvan sellaiseksi, että opettajat luovat opiskeluympäristöjä, joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteita ja kokeilla erilaisia opiskelumuotoja, myös virallista rakennetta on muutettava sellaiseksi, että se tukee yhteissuunnittelua nykyistä enemmän. Kyse on tarpeesta uudistaa virkaehtosopimus vastaamaan opettajan nykyisiä tehtäviä ja vaatimuksia. Nykyinen tehtäväajattelu on jäänne vuosikymmenten takaa ja ylläpitää toimintakulttuuria, jota kuvaavat ilmaisut individualismi, presentismi ja konservatismi.

Oppivaa yhteisöä koskevassa kirjallisuusdiskurssissa korostuu visiopuhe. Haastatteluaineiston rehtoripuheessa se ei eksplisiittisesti kuulu, mutta nousee esiin implisiittisesti mm., kun rehtorit puhuvat arkityötä ohjaavista ar-

voista. Verbiest (2006) yhdistää vision kulttuurin rakentamiseen, millä hän tarkoittaa yhteisen vision kehittämistä ja sen artikulointia eli sen kertomista, mitä koulussa tapahtuu, kun toimitaan vision suunnassa. Ilmeisesti lukioissa olisi tärkeää kiinnittää nykyistä enemmän huomiota visioajatteluun ja tehdä visio myös näkyväksi. Tämän lisäksi rehtorin on yhteisen vision rakentajana ja juurruttajana luotava edellytyksiä yhteisöllisen oppimisen prosesseille sekä suunnattava myös opettajien luokassa tapahtuvaa käyttäytymistä ja ajattelua sekä autettava opettajia kehittämään itseään. Tässä myös paikallisella koulutuksen järjestäjällä on olennainen kehittämis tehtävä.

Vision luomisen lisäksi rehtorin on luotava osallistumisrakenteita, siis järjestettävä toiminnalliseen rakenteeseen aikaa ja tiloja osallistua sekä koulun päätöksentekoprosesseihin että kollektiivisen oppimisen prosesseihin. Tämä osallistumisrakennepuhe on varsin yleinen kulttuuria koskevassa kirjallisuusdiskurssissa (esim. Murto 1995; Sahlberg 1998; Raina 2003). Myös strategiapuheessa toistuu jatkuvasti visiopuhe, mutta se ei eksplisiittisesti linkity kulttuurin rakentamiseen vaan enemmänkin suunnitelmalliseen laatu- ja tulosajatteluun (esim. Malmi, Peltola, & Toivanen 2002; Määttä, & Ojala 2002; Räisänen et al. 2006).

Puheen merkitys toimintakulttuurin luoja näyttäytyy myös tutkimusaineistossa. Esimerkiksi toimintakulttuurikuvaukset viestivät koulun toimintakulttuurista sekä sanavalinnoillaan, virkerakenteillaan että teemoillaan. Myös keskeiset opiskelijoille ja opettajille tuotetut artefaktit ovat samaa toimintakulttuuria rakentavaa puhetta, mikä näkyy esimerkiksi opinto-oppaiden rehtoriosuuksissa. Johtopäätökseni onkin, että sekä rehtorien että opettajien on tarpeellista kiinnittää huomiota puheeseensa ja kirjoituksiinsa sekä ymmärtää niiden vahva toimintakulttuuria luova ja ylläpitävä välinearvo. Rehtorien haastattelupuheessa kuuluu myös korvana oleminen, mikä on yksi johtamisen perustan elementeistä.

Lukion pedagoginen johtaminen ja kehittäminen ovat pohjimmiltaan rakennetekstiin juurtuneen toimintakulttuurin näkyväksi tekemistä. Velvoitteeseen kuvata lukion toimintakulttuuri sisältyy kaksi arviointiin liittyvää toimeksiantoa. Toinen koskee tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arviointia ja toinen tavoiteltavan toimintakulttuurin määrittelyä opetussuunnitelmassa. Taustalla on ajattelu (mm. Ropo 1992, 109), että tavoitellun toimintakulttuurin kuvaaminen opetussuunnitelmassa ja toimeksianto arvioida tavoitellun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä on keino tehdä näkyväksi arkityön keskeisiä käytäntöjä ja tältä pohjalta lähteä tietoisesti rakentamaan toimintakulttuurin käytäntöjä lähtökohtana oppimisen mahdollistava konstruktivistinen oppimiskäsitys. Taustalla on myös ajattelu, että tässä prosessissa toimijat yhdessä keskustellen tunnistavat kehittämistarpeet, etsivät yhdessä kehittämisratkaisuja ja samalla luovat yhteistä sosiaalista todellisuutta sekä muodostavat jaettuun merkityksiä. Se tapahtuuko näin, riippuu koulun tasolla sekä toimijoiden toimintavalmiudesta että rehtorista, jonka tulee huolehtia osallistumisrakenteista, ajasta ja tavoitteiden mukaisista sisällöistä.

Mutta muutos edellyttää myös koulun päätösvallan ulkopuolella olevien rakenteiden muuttamista ja kyseenalaistamista, sillä nykyiseen lukion toiminnalliseen rakenteeseen on vaikea saada tilaa ja aikaa yhteiselle keskustelulle muulloin kuin koulupäivän jälkeen tai lauantaiksi. Rehtori voi omalla toiminnallaan muuttaa vain osittain toiminnallista rakennetta. Muuttaminen edellyttää myös alaistaitojen kehittämistä. Toisin sanoen oppivan yhteisön vision toteuttaminen edellyttää opettajilta sitoutumista sekä vuorovaikutusfoorumilla tapahtuvaan toimintaan että siellä tehtyihin päätöksiin. Lukion kehittäminen oppivaksi yhteisöksi edellyttää, että kehittämistyöhön osallistuu yhtä aikaa valtion taso, paikallinen taso ja kouluyhteisön taso (Fullan 2005). Tärkeä edellytys on erityisesti virallisen rakenteen muuttaminen, mikä tarkoittaa ennen kaikkea muutoksia virkaehtosopimukseen.

Parhaimmillaan pedagoginen keskustelu laajenee koulun sisäisen toimintatason ja ulkoisen toimintatason eri hierarkiatasojen väliseksi vuoropuheluksi. Ohjausnäkökulmasta esimerkkinä tällaisesta hierarkiarajat ylittävästä pedagogisesta keskustelusta ovat sekä vuoden 1994 että 2003 opetussuunnitelmaprosessit sekä johtamis- ja johtajuusnäkökulmasta lukiotason prosessit. Jatkuvan kehittämisen näkökulmasta ei kuitenkaan riitä, että tämä vuoropuhelu käynnistetään kymmenen vuoden välein ja se lopetetaan, kun uudet opetussuunnitelmat saadaan valmiiksi. Keskustelua voisi jatkaa sekä verkostoissa että lukioissa liittämällä se osaksi opettajakoulutusta ja opettajien täydennyskoulutusta. Koulutusteemoiksi esitän vuorovaikutustaitoihin kuuluvan taitavan keskustelun (Heikkilä et al. 2001, 56–64) harjoittelua, ammatillisten vuorovaikutustaitojen valmiuksia ja perehtymistä työyhteisön toimintaa edistävään uuteen tutkimustietoon.

Jatkotutkimusehdotuksia

Ehdotan, että tapaustutkimuksena selvitetään ensinnäkin rehtorin uskomuksia mahdollisuuksistaan kehittää toimintakulttuuria, jossa opettaja-ammattillisuus kehittyä kohti laaja-alaista opettaja-ammattillisuutta ja myös opiskelijoilla on mahdollisuus osallistua vapaatilan valloittamiseen. Toiseksi selvitetään, suojaako rehtori itseään fiktioilla, että hallinto- ja paperityöt estävät pedagogisen keskustelun käymisen, vai onko rehtorilla liikaa muita tehtäviä, joita ei resurssipulan vuoksi voi delegoida toisille osaajille. Kolmanneksi selvitetään, millaista täydennyskoulutusta rehtorit tarvitsevat, jotta he voisivat kehittää yhteisöään oppivan organisaation vision suunnassa. Neljänneksi laaditaan tältä pohjalta täydennyskoulutussuunnitelma, jonka toteuttamisesta huolehtii paikallinen koulutuksen järjestäjä yhdessä Opetushallituksen kanssa.

Opetushallituksen selvitykset luokattoman lukion toimivuudesta ovat olleet kyselytutkimuksia, joissa vastaajat ovat saaneet pohdittavakseen erilaisia luokattoman lukion toimivuuteen liittyviä väittämiä. Selvitysten valossa näyttää siltä, että oppimiskäsitys ei ole vaikuttanut opetukseen toivotulla tavalla

ainakaan vuoden 1994 uudistuksessa. Siksi olisi tärkeää selvittää, rakentavako opettajat opetus- ja opiskelu- ja oppimistilanteet lähtökohtanaan valtioneuvoston asetuksen tavoitteet, opetussuunnitelman perusteiden oppimiskäsitys, opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevan tekstin ohjeet sekä mahdolliset paikallisen koulutuksen järjestäjän painotukset. Esitän, että jatkotutkimuksella selvitetään, miten lukion yleiset tavoitteet, oppimiskäsitys ja opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskevat tavoitteet näkyvät, kun lukion opettaja suunnittelee opetustilanteita, toimii toteutustilanteessa ja arvioi suunnitelman ja toteutuksen yhtäpitävyyttä sekä ottaa arvioinnin johtopäätökset huomioon uusien opetustilanteiden suunnittelussa. Tutkimukseen olisi tarpeen liittää myös opetustilanteen jälkeinen kysely opiskelijoille sekä vertaispalautteen antaminen.

Tutkimukseni tarkoitus on ollut lisätä ymmärrystä, miksi lukiot on veloitettu kuvaamaan toimintakulttuurinsa ja arvioimaan kuvatus ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyttä. Tässä tutkimuksessa on selvitetty toimintakulttuurikuvausten funktiota ohjauksen ja johtamisen näkökulmasta ja kehitelty luokitusrunko, jonka avulla on tehty näkyväksi sekä ohjaustekstien että viiden lukion toimintakulttuurikuvausten rakennetta ja sisältöä. Tutkimuksella on lisätty ymmärrystä kuvausvelvoitteen taustalla vaikuttavasta ajattelusta ja päämääristä. Jatkossa olisi kuitenkin tärkeää selvittää laajemmin, onko kuvausvelvoitteella onnistuttu saamaan lukiot tutkimaan jatkuvasti arkityötään ja kehittämään käytäntöjä, joiden avulla vapaatilan valloittaminen onnistuu. Toisin sanoen, ovatko lukioiden toimijat alkaneet toimia oppivan lukion vision suunnassa. Tältä pohjalta esitän jatkotutkimusta, jossa painopiste on sekä lukiossa toteutuvan ja tavoitellun toimintakulttuurin yhtäpitävyyden tarkastelussa että kuvauksen toimivuudessa kehittämisen ja johtamisen välineenä.

Tutkimukseni osoittaa myös, että oevermannilaisella idealla sosiaalisen todellisuuden rakenteesta ja toimintakulttuuri-käsitteellä on yhteisiä elementtejä. Nostin tässä yhteydessä esiin kysymyksen, onko kyseessä sama ilmiö. Kumpikin syntyy pitkän ajan kuluessa ja muodostuu näkyvästä ja näkymättömästä osasta eli opituista toimintatavoista ja lausumattomista säännöistä, joiden pohjalta toimijat tietävät joko tiedostaen tai tiedostamatta, mikä on oikein ja väärin, hyvää ja huonoa jne. Oletan, että sosiaalinen todellisuus ja toimintakulttuuri käsitteinä ainakin leikkaavat toisensa ja niiden alaan kuuluu samoja elementtejä. Tältä pohjalta esitän jatkotutkimusaiheeksi näihin käsitteisiin fokuoivaa tutkimusta, jossa selvitetään ensinnäkin toiminnan, rakenteen, kulttuurin ja kontekstin keskinäistä yhteyttä. Toiseksi selvitetään, tarkoitetaanko käsitteillä toimintakulttuuri, kulttuuri ja sosiaalinen todellisuus samaa ilmiötä, josta eri tieteenalan tutkijat käyttävät eri käsitteitä. Kolmanneksi huolehditaan, että jatkotutkimuksen keskeiset tulokset saavuttavat myös paikallisen tason ja koulutason asiantuntijat, jotta he voivat hyödyntää tutkimustietoa opetussuunnitelmaprosesseissaan.

Kirjallisuusdiskurssin (esim. Taipale 2000; Hämäläinen et al. 2002; Ropo 2005) mukaan rehtori toimii rajapinnalla. Hänen tehtävänsä on kompleksia ja

toimintakontekstinsa täynnä ristiriitoja, kilpailevia arvoja ja tavoitteita, jotka vaikuttavat päämäärien asetteluun. Rehtorin on huolehdittava yhtä aikaa vakaudesta ja muutuskyvystä sekä kontrollista ja joustavuudesta. Sekä rajapintaroolin että lukion kehittämisen näkökulmasta on olennaista, että rehtorilla on riittävät mahdollisuudet jakaa johtajuutta ja saada näin käyttöön koulun asiantuntijoiden yhteinen osaaminen. Johtajuuden delegointi mahdollistaa myös vastaamisen nopeasti muuttuvan toimintaympäristön muutoksiin ja työyhteisön vahvuuksien hyödyntämisen. Johtajuuden jakaminen sekä apulaisrehtoreille että aineryhmien osaaville vetäjille on olennainen keino kehittää lukiota opiskeluympäristönä. Esitäinkin, että jatkotutkimuksella selvitetään, millaisia johtajuusmalleja lukioissa käytetään ja mistä syystä päädytään hyödyntämään mitään mallia. Toisin sanoen, johtavatko rehtorit lukiotaan yhden miehen bändinä, jatsiyhtyeenä vai orkesterimallilla.

Vasta kun johtajuus nähdään opiskeluympäristön distributiivisena kyvykkyytenä, on mahdollista pitää yllä oppimista tukevaa ja opetusta parantavaa muutosta, lisätä osallisuutta päätöksentekoon sekä suunnata resursseja kohti koulun visiota ja perustehtävää. Tämä edellyttää, että rehtori ei toimi yksin kaikilla koulun toiminnan kriittisillä alueilla, vaan delegoi tehtäviä apulaisrehtoreille ja avustaville opettajille, jolloin johtajuus jakaantuu laajalle ja luodaan mahdollisuuksia saada esille asiantuntijayhteisön erilaiset vahvuudet.

Lähteet

- Ahonen, J. (2001). *Ammattina rehtori*. Hämeenlinna: Karisto Oy.
- Alava, J. (2004). Rehtorikoulutuksen tulevaisuuden suuntaviivoja. Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper, & Honkala (toim.), *SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia* (ss. 61–70). Helsinki: F. G. Lönnberg.
- Antikainen, A. (1998). *Kasvatus, elämänkulku ja yhteiskunta*. Porvoo: WSOY.
- Apajalahti, M. (1994). Opetussuunnitelmajärjestelmä. Teoksessa M. Apajalahti (toim.), *Uudistuva lukio. Lukion opetussuunnitelman laadinta* (ss. 7–16). Helsinki: Painatuskeskus.
- Arfwedson, G., & Lundman, L. (1984). *Skolpersoner och skolkoder*. Om arbetsplatser i förändring. Stockholm: Liber Tryck.
- Arfwedson, G. (1985). *School codes and teachers' work. Three studies on teacher work contexts*. Studies in Education and Psychology 17. Stockholm Institute of Education. Department of Educational Research.
- Arvaja, M. (2005). Yhteisöllinen oppiminen kouluissa kolmen tapaustutkimuksen valossa. *Kasvatus* 36(5), 339–397.
- Bakka, F., & Fiveldahl, E. (1996). *Organisationsteori. Struktur, kultur, prosesser*. Denmark: Handelshøjskolens Forslag.
- Bang, H. (1994). *Organisationskultur*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G. (1981). *Skolan som organisation. En analys av skolans organisatoriska struktur i ett förändringsperspektiv*. Acta Universitatis Upsalensis. Uppsala Studies in Education 15.
- Berg, G. (1993). *Curriculum and state schools as organizations*. Uppsala reports on education 30.
- Berg, G. (1995). *Skolkultur, lärare och skolledare. Slutrapport från sexårig forskartjänst med inriktning på "skolledningsfunktionen"*. Pedagogisk forskning I Uppsala 118. Pedagogiska institutionen. Uppsala universitet.
- Berg, G. (2003). *Att förstå skolan. En teori om skolan som institution och skolor som organisationer*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Brettel, L., Lindskog, E., Nyttell, U., Söderström, M., & Yttergren, M. (1987). *Skolans arbetsorganisation – vad är det? Slutrapport från SABO-projekts forskningsdel*. Lund: Studentlitteratur.
- Berg, G., Groth, E., Nyttell, U., & Söderberg, H. (1999). *Skolan i ett institutions perspektiv. Slutrapport från projektet Styrning, ledning och skolans arbete/verksamhet (SLAV 2)*. Lund: Studentlitteratur.

- Blossing, U. (2003). Skolförbättring en skola för alla. Teoksessa G. Berg, & H. Scherp (ed.), *Skolutvecklingens många ansikten* (pp. 97–135). Kalmar: Lenanders grafiska ab.
- Blossing, U. (2003). *Skolförbättring i praktiken*. Lund: Studentlitteratur.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1997). *Reframing Organizations. Artistry, Choice, and Leadership*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers. Second Edition.
- Brotherus, A. (2004). *Esiopetuksen toimintakulttuuri lapsen näkökulmasta*. Helsingin yliopisto. Soveltavan kasvatustieteen laitos. Tutkimuksia 251. <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/kay/sovel/vk/brotherus/esiop_etu.pdf > (Poimittu 30.4.2007)
- Collins, J. (2002). *Hyvästä paras*. Helsinki: Talentum.
- Dalin, P. (1993). *Changing the School Culture*. London: Cassell.
- Deshler, D. (1996). Käsitekartat. Teoksessa J. Mezirow et al. *Uudistava opiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa* (ss. 356–373). Helsinki: Painotalo Miktor. 2. painos.
- Eisenhardt, M. (2001). Changing Conceptions of Culture and Ethnographic Methodology: Recent Thematic Shifts and Their Implications for Research on Teaching. Teoksessa V. Richardson (ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 209–225). American Educational Research Association. Washington., D. C. Fourth Edition.
- Engeström, Y. (2004). *Ekspanstiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Erätuuli, M., & Leino J. (1992). *Rehtori koulunsa pedagogisena johtajana*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitos: Tutkimuksia 134.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (2003). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Etelälahti, A., & Gardenmeister, S. (1995). *Lukion opetussuunnitelmien perusteiden 1985 ja 1994 kasvatustavoitteiden vertailu*. Opetushallitus. Moniste 5/1995. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. (1994). *Muutosvoimat. Koulunuudistuksen perusteiden pohdintaa*. Helsinki: Painatuskeskus Oy.
- Fullan, M. (2005). *Leadership and Sustainability: System thinkers in Action*. Thousands Oaks, CA: Corwin Press.
- Giddens, A. (1976). *New rules of Sociological Method*. London: Hutchinson.
- Giddens, A. (1979). *Yhteiskuntateorian keskeisiä ongelmia. Toiminnan, rakenteen ja ristiriidan käsitteet yhteiskunta-analyysissä*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.

- Gold, A. (2006.) Dealing with Diversity. A Key Issue for Educational Management. Teoksessa M. Pol, J. Ahonen, G. Dunning, I. Ivanova, O. Kaldestad, & K. Malmberg (ed.), *Dealing with Diversity. A Key Issue for Educational Management* (pp. 19–29). Brno: Masaryk University,
- Gordon, T. (1999). Materiaalinen kulttuuri ja tunteet koulussa. Teoksessa: T. Tolonen (toim.), *Suomalainen koulu ja kulttuuri* (ss. 99–116). Tampere: Vastapaino.
- Groth, E. (2002). *Mot en utvidgad lärarroll? En studie av skolkultur och inre styrning i fem grundskolor*. Uppsats för licentiatexamen i pedagogik, framlagd vid Pedagogiska institutionen i Uppsala.
- Happonen, H. (2002). Koulu opiskeluympäristönä. Teoksessa *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio* (ss. 5–10). Opetusministeriön työryhmien muistioita 27/2002.
- Hargreaves, A. (1994). *Changing teachers, changing times. Teacher's work and culture in the postmodern age*. London: Cassel.
- Harris, A., & Muijs, D. (2003). *Improving Schools Through Teacher Leadership*. Maidenhead: Open University Press
- Heikkilä, J., & Heikkilä, K. (2001). *Dialogi – Avain innovatiivisuuteen*. Helsinki: WSOY. 1.–2. painos.
- Heikkinen, L.T., Huttunen, R., Niglas, K., & Tynjälä, P. (2005). Kartta kasvatustieteen maastosta. *Kasvatus*, 36(5), 340–353.
- Helakorpi, S. (1993). Pakko-organisaatiosta tiimiorganisaatioon: Koulun kulttuurin muutos. Teoksessa S. Helakorpi (toim.), *Koulu 2000* (ss. 16–29). Ammatillinen opettajakorkeakoulu. Hämeenlinna. Julkaisuja 90. Hämeenlinna: Pronetec Oy.
- Helakorpi, S. (2001). *Koulun johtamishaaste*. Tampere: Tammi.
- Helakorpi, S. (2006). *Koulun toimintakulttuuri*. <<http://openetti.aokk.hamk.fi/seppoh/Osaamismittarit/toimintakulttuuri.pdf>> (Poimittu 9.8. 2006)
- Helakorpi, S. , Juuti, P., & Niemi, H. (1996). *Tiimiorganisoitu koulu*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Helsingin kaupunki (2005). *Helsingin opetustoimen johtosääntö*. <Helsingin kaupunki: Helsingin kaupungin opetusviraston Intra > (Poimittu 1.4.2006)
- Helsingin kaupunki. (2004) *Helsingin opetustoimen lukioita koskevat opetus-suunnitelman linjaustekstit*. <Helsingin kaupunki: Helsingin kaupungin opetusviraston Intra> (Poimittu 31.5.2005)

- Helsingin kaupunki. (2005) *Helsingin yleissivistävän koulutuksen arviointilinjaukset*. <Helsingin kaupunki: Helsingin kaupungin opetusviraston Intra> (Poimittu 31.5.2005)
- Helsingin kaupunki. (2005). *Koulun toimintasuunnitelman sisältö ja laadintaohjeet*. Nuoriso- ja aikuiskoulutuslinja. RK59. Helsingin opetusviraston Intra: Ryhmäkirjeet 2005.
- Helsingin kaupunki. (2006). *Helsingin opetustoimen vuoden 2006 tulospudjetti*. <Helsingin kaupunki: Helsingin kaupungin opetusviraston Intra> (Poimittu 1.4.2006)
- Helsingin kaupunki. (2006). *Lukiokoulutuksen budjetointiopas 2006*. <Helsingin kaupunki: Opetusvirasto. Lukiokoulutus. 23.2.2006. Opetusviraston Intra> (Poimittu 1.4.2006)
- Hirsijärvi, S., Remes, P., & Sajavaara, P. (2003). *Tutki ja kirjoita*. 6–9.painos. Vantaa: Dark Oy.
- Hirsijärvi, S., & Hurme, H. (2004). *Tutkimushaastattelu. Teemahaastattelun teoria ja käytäntö*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirvi, V. (1994). Arviointi edistämään oppimisen laatua. *Spektri* 4–5/1994, 2
- Hloušková, L. (2006). A model of school culture development. Teoksessa M. Pol, J. Ahonen, G. Dunning, I. Ivanova, O. Kaldestad, & K. Malmberg (ed.), *Dealing with Diversity. A Key Issue for Educational Management* (pp. 61–64). Brno: Masaryk University,
- Holopainen, P., Laukkanen, R., Lepistö, V., & Pyykkönen M.-L. (1982). *Kohti itseuudistuvaa koulua*. Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Huczynski, A., & Buchanan, D. (2001). *Organizational Behavior. An introductory Text*. Harlow: Pearson Education. Fourth edition. First published 1985.
- Huusko, J. (1999). *Opettajayhteisö koulun omaleimaisten vahvuuksien hahmottajana, käyttäjänä ja kehittäjänä*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 46. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- Hämäläinen, K. (1986). *Koulun johtaja ja koulun kehittäminen*. Suomen Kaupunkiliitto. Julkaisu D 32. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Hämäläinen, K. (2004). Mihin johtajaa tarvitaan? Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper, & S. Honkala (toim.), *SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia* (ss. 16–23). Helsinki: F. G. Lönnberg.
- Hämäläinen, K., & Sava, I. (1989). *Koulun ihmissuhteet ja niiden kehittäminen*. Jyväskylä: Gummerus Oy.
- Hämäläinen, K., Taipale, A., Salonen, M., Nieminen, T., & Ahonen, J. (2002). *Oppilaitoksen johtaminen*. Porvoo: WSOY.

- Iisalo, T. (1989). *Kouluopetuksen vaiheita. Keskiajan katedraalikoulusta nykyisiin kouluihin*. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Iivonen, P. (2000). Rehtorin työnkuva ja opettajan ammattirooli. Teoksessa P. Takala, H. Blom, T. Heino, P. Iivonen, & M. (työryhmä), *Luokatoman lukion toimivuus* (ss. 28–29). Moniste 6/2000. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Isosomppi, L., (1996). *Johtaja vai juoksupoika. Suomalaisen yleissivistävän koulun johtamiskulttuurin ja sen determinanttien tarkastelua*. Acta Univeristas Tamperensis. A 514. Vammala: Vammalan Kirjapaino Oy.
- Jaku-Sihvonen, R. (1993). Tuloksellisuuden arvioinnin käsitteitä opetustoit-
messä. Teoksessa K. Hämäläinen, R. Laukkanen, & A. Mikkola
(toim.), *Koulun tuloksellisuuden arviointi* (ss. 23–29). Opetushallitus.
Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Johnson, P. (2006). *Rakenteissa kiinni? Perusopetuksen yhtenäistämisprosessi kunnan kouluorganisaation muutoshaasteena*. Chydenius-
instituutin tutkimuksia 4/2006. Vaajakoski: Gummerus Kirjapaino
Oy.
- Jouttimäki, R. (2006). *Oppilaitosjohtaminen on erilaisuuden johtamista*.
REXI 1/2006, 26–29. Suomen rehtorit Ry./Finlands Rektorer Rf.
- Juuti, P. (1999). *Organisaatiokäyttäytyminen. Johtamisen ja organisaation toiminnan perusteet*. Aavaranta-sarja n:o 18. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava.
- Juuti, P. (2003). *Johtaminen ja organisaation alitajunta*. Aavaranta-sarja,
n:ro 38. Keuruu: Kustannusosakeyhtiö Otava. 3. painos.
- Juva, S., Laurila, L., Nygård, M., Virtanen, K., Luhtavaara, R., Lindström, A., Penttilä, A., Puhakka, J., Koski, E., Ignatius, E., & Pukkio, M. (1983). Lukijalle. Teoksessa S- Juva, L. Laurila, M. Nygård, K. Virtanen R. Luhtavaara, A. Lindström, A. Penttilä J. Puhakka, E. Koski, E. Ignatius, & M. Pukkio (toim), *Koulun johtaja ja muuttuva koulu* (ss. 5). Tampere: Satapaino Ky.
- Jääskeläinen, L. (2003). Toiminta-ajatus ja arvopainotukset. Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Montonen, & A. Tella (toim.), *Lukion opetussuunnitelmaopas* (ss. 30–33). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kaipainen, R. (1982). Opettajan näkökulma uuden lukion siirtymävaiheessa. Teoksessa T. Tupala, T., R. Kaipainen, S. Kauppinen, A. Mäenpää, R. Kock (toim.), *Lukion kurssimuotoinen oppimääräsuunnitelma. Koulutus- ja täydennysosa. Äidinkieli* (ss. 1–6). Helsinki: Valtion painatuskeskus.

- Kansanen, P. (2004). Johdantoa kasvatustieteellisissä tutkimuksissa käytettävien tutkimusmenetelmien systematiikkaan. Teoksessa P. Kansanen, & K. Usikylä (toim.), *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät* (ss. 9–21). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kansanen, P. (2006). Onko pedagogiikka konstruktivismiin vihollinen? Vai päinvastoin? Teoksessa J. Husu, & R. Jyrhämä, (toim.), *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (ss. 15–27). Juva: WS Bookwell Oy.
- Karjalainen, A. (1991). *Ammattitaidon myytti. Rehtorin päänvaiva? Latenttien merkitysstruktuurien ongelmatiikkaa eräillä Kajaanin kouluilla*. Oulun yliopiston julkaisuja 79/1991.
- Karjalainen, A. (2005). *Koulutuksen laatujärjestelmän perusteet*. Oulun yliopisto. <http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/karjalainen_laatujaarjestelma.pdf> (Poimittu 10.9.2005)
- Karjalainen, A. (2006). *Koulutusorganisaation prosessit*. Oulun yliopisto. <http://tievie.oulu.fi/koulutusresurssit/artikkelit/karjalainen_koulutusorganisaation_prosessit.pdf> (Poimittu 29.6.2006)
- Kauppinen, J. (2003). Toiminnan jatkuva kehittäminen ja arviointi. Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Montonen, & A. Tella (toim.), *Lukion opetussuunnitelmaopas* (ss. 73–75) Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kiesiläinen, L. (2004). *Vuorovaikutusvastuu. Ammatilliset vuorovaikutustaidot kasvatusyhteisössä*. Tallinna: Kirjapaino Pakett. Toinen painos. 1. painos 1998.
- Kirveskari, T. (2003). *Visiot oppilaitoksen johtamisessa. Tulevaisuuden tahdotilaa muodostamassa*. Acta Universitatis Tamperensis 933, Tampere: University Press.
- Kiusasmaa, K. (1982). *Oppikoulu 1880-1980. Oppikoulu ja sen opettajat koulujärjestyksestä peruskouluun*. Oulu: Kustannusosakeyhtiö Pohjoinen.
- Kivirauma, J. (2001). Kansainvälistymisen pakot: Kohti eriarvoistavaa koulutuspolitiikkaa. Teoksessa Jauhiainen, A., Rinne, R. & Tähtinen, J. (toim.) *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 73–137). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Painosalama Oy.
- Korkeakoski, E. (2005). Perusopetuksen oppimistulokset ohjausjärjestelmän osaksi. Teoksessa K. Lyytinen, & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 175–192). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.

- Koski, E. (1983). Tulostavastuu ja koulun johtaminen. Teoksessa S. Juva, L. Laurila, M. Nygård, K. Virtanen R. Luhtavaara, A. Lindström, A. Penttilä, J. Puhakka, E. Koski, E. Ignatius, & M. Pukkio (toim), *Koulun johtaja ja muuttuva koulu* (ss. 11–29). Tampere: Satapaino Ky.
- Koskinen, H. (2003). *Pohjoismaisilta juurilta kohti maailmalaajuista toimijuutta? Suomalaisen kansanopiston toimintakulttuuri ja sen kansainvälisyys 2000-luvun alussa*. Acta Universitatis Tamperensis 948. Tampereen yliopisto.
- Kouluhallitus. (1981). *Lukion kurssimuotoinen oppimäärä ja oppimääräsuunnitelma*. Äidinkieli. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Kouluhallitus. (1985). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1985*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Koulujärjestys (26/1972).
- Koulutuksen tutkimuslaitos. (2004). OECD:n indikaattoritutkimuksen pohjoismainen osuus. *Tiedote, vapaa julkaistavaksi 3.2.2004 klo 12*. <http://ktl.jyu.fi/arkisto/arkisto/Pitka%20Suomen%20pohjoismainen%20tiedote%20suomeksi%20.pdf> (Poimittu 2.10.07)
- Koulutuskomitea. (1973). *Vuoden 1971 koulutuskomitean mietintö 1973: 62*. Helsinki: Valtion painatuskeskus/Saariston kirjapaino Oy.
- Krokkfors, L., Patrikainen, S. (2006). Hyvä, paha opetus. Teoksessa J. Husu, & R. Jyrhämä (toim.), *Suoraa puhetta. Kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta* (ss.29–45). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kunnari, E. (1994). Kolarin lukion opetussuunnitelman laadinta. Lukuvuoden 1992–1993 opetussuunnitelmatyö. Teoksessa M. Apajalahti (toim.), *Uudistuva lukio. Lukion opetussuunnitelman laadinta* (ss. 79–94). Helsinki: Painatuskeskus.
- Kunnari, E., (2000). Suuri muutos pienessä lukiossa. Teoksessa M. Toivanen (toim.), *Kirjeitä rehtoreilta* (ss. 96–101). Juva: WS Bookwell Oy.
- Kunnari, E., (2003). Osallistavassa opetussuunnitelmaprosessissa toimintakulttuuri uusiutuu. Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Montonen, & A. Tella (toim.), *Lukion opetussuunnitelmaopas* (ss. 2–24). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Kurki, L. (2002). *Persoona ja yhteisö. Personalistinen sosiaalipedagogiikka*. Jyväskylä: Paino Kopijyvä Oy.
- Kuusela, A., (2003). *Luokaton vai luokallinen Valikointi vai valtauttaminen. Kamppailu koulutus- ja opetuskäsityksen, jouston ja eriytymisen rajoista lukiossa osana nuorisoasteen koulutusjärjestelmän uudistamista*. Turun yliopiston julkaisuja. C 205. Turku: Painosalama Oy.
- Kännö, P., Laamanen, A., Stenvall, K., & Säilä, E. (2003). *Opetustoimen laadun arviointiperusteet*. Efektia OY. Helsinki: Kuntaliiton painatuskeskus.

- Laki koulujärjestelmän perusteista (467/1968).
- Lehtisalo, L., & Raivola, R. (1986). *Koulutuspolitiikka ja koulutussuunnitelu*. Juva: WSOY.
- Lehtisalo, L., & Raivola, R. (1992) *Koulutuspolitiikka*. Juva: WSOY.
- Lempinen, J. (2004). Eräitä virstanpylväitä SURE-FIRE:n kolmen vuosikymmenen varrelta. Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper, & S. Honkala (toim.), *SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia* (ss. 106–112). Helsinki: F. G. Lönnberg.
- Leonard, D. (2002). Ideal and Improvements. Teoksessa A. Kelleher, & P. B. Diggins (ed.), *Developing Caring Learning Communities: Challenges for School Leaders in Learning Communities* (pp. 90–103). Proceeding of ENIRDERM Annual Confernece 2002. Irland: Drumcondra And Kildare Education Centres.
- Lincoln, Y. S., & Guba E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills: Sage.
- Lindström, A. (1983). Keinot koulutukselle asetettujen tavoitteiden saavuttamiseksi. Teoksessa S- Juva, L. Laurila, M. Nygård, K. Virtanen R. Luhtavaara, A. Lindström, A. Penttilä J. Puhakka, E. Koski, E. Ignatius, & M. Pukkio (toim), *Koulun johtaja ja muuttuva koulu* (ss. 35–39). Tampere: Satapaino Ky.
- Lindström, A. (1994). Johdanto. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994* (ss. 9–14). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lindström, A. (1994). Johdanto. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & H. Blom (toim.), *Suomalainen lukio 1994. Tiivistelmä valtakunnallisesta lukion arvioinnista* (ss. 7–10). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Lindström, A. (2000). Johdanto. Teoksessa P. Takala, H. Blom, T. Heino, P. Iivonen, & M. Ojala, (työryhmä), *Luokattoman lukion toimivuus* (ss. 5–9). Moniste 6/2000. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Lindström, A. Lukio uudistuu. (2003). Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Montonen, & A. Tella (toim.), *Lukion opetussuunnitelma-opas* (ss. 8–9). Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Lonkila, T. (1991). *Koulun tulosjohtaminen*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukioasetus.(477/1983; 835/1993; 810/1998).
- Lukiokomitea. (1970). *Lukiokomitean mietintö*. Komiteanmietintö 1970: A11. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lukiokoulutuksen kehittämistyöryhmä. (2002). *Lukion kehittämistyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistioita 2002:9. < http://www.minedu.fi/OPM/Julkaisut/2002/lukiokoulutuksen_kehittamist_yoryhman_muistio?lang=fi&extra_locale=fi>(Poimittu 2.8.2006)

- Lukiolaki. (477/1983; 309/1993; 629/1998).
- Lukion opetussuunnitelmatoimikunta. (1977). *Lukion opetussuunnitelmatoimikunnan mietintö I. Keskiasteen koulunuudistus 13*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Lyytinen, H. K. (1988). *Itseuudistuvaan kouluun*. Jyväskylän yliopiston monistuskeskus: Kirjapaino Oy Sisä-Suomi. (kannet) Neljäs muuttamaton painos.
- Lyytinen, H. K., & Nikkanen, P. (2005). Kehittämiskoivomaa arvioinnista. Teoksessa H. K. Lyytinen, & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 129–108). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisu- ja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Lyytinen, H. K., & Räisänen, A. (2005). Johdanto. Teoksessa H. K. Lyytinen, & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 7–8). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Malmi, T., Peltola, J., & Toivanen, J. (2002). *Balanced Scorecard. Rakenna ja sovelia tehokkaasti*. Helsinki: Talentum. 2. painos.
- Markkula, M. (2003). Enhancing the Knowledge Based Society Development in Finland. *Online Learning in Higher Education. Online Educa Berlin. December 5, 2003*. <http://64.233.183.104/seach?q=cache:cooJ:www.dipoli.tkk.fi/europro/matkat/oeb2003/wbs6/materials/oeb003ws6_markkula.pdf> (Poimittu 4.2.07)
- Mehtäläinen, J. (1992). *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen. Formaalin tavoitteisto ja sen käyttö opetuksessa*. Helsinki: VAPK-Kustannus.
- Mehtäläinen, J. (1998). *Luokattomuuden syvintä olemusta etsimässä. Luokattomuus lukiossa ja ammatillisessa koulutuksessa*. Tutkimuksia 4. Jyväskylä: Koulutuksen tutkimuslaitos.
- Mehtäläinen, J., & Halonen, R. (1999). *Yksilölliset opinnot ja niiden toimivuus toisella asteella Helsingissä*. Helsingin yliopisto. Koulutuksen arviointikeskus. Helsingin kaupungin julkaisusarja A5:1999.
- Meinander, R., & Aattonen, T. (1968). *Oppikoulun hallinto*. Porvoo: Werner Söderströmin osakeyhtiön kirjapaino. Viides painos.
- Miettinen, R. (1990) *Koulun muuttamisen mahdollisuudesta*. Helsinki: Pionakaari Oy.
- Mintzberg, H. (1979). *The structuring of organizations*. Englewood Cliffs, N. J.: Prentice-Hall.
- Moilanen, R. (1999) Oppiva organisaatio? *Sytyke ry - Systeemityö* 3/99, 9–11. <http://www.pcuf.fi/sytyke/lehti/kirj/st1999_3/09.pdf> (Poimittu 28.12.2006)

- Moilanen, R. (2001). *Oppivan organisaation mahdollisuudet*. Tampere: Tammi.
- Murto, K. (1995). *Prosessin johtaminen. Kohti prosessikeskeistä työyhteisön kehittämistä*. Saarijärvi: Jyväskylän koulutuskeskus Oy. 2. painos.
- Mustonen, K. (2003). *Mihin rehtoria tarvitaan? Rehtorin tehtävät ja niiden toteutuminen Pohjois-Savon yleissivistävissä kouluissa*. Kasvatustieteiden tiedekunta. Kajaanin koulutusyksikkö. Oulun yliopisto. Oulu: Oulun yliopiston paino
- Mustonen, K. (2004). Määräysten välittäjästä koulun kehittäjäksi. Teoksessa J. Lempinen, P. Johnson, E. Kasper, & Honkala, S.(toim.) *SURE-FIRE 30 vuotta – linjanvetäjiä ja vaikuttajia* (ss. 24–38). Helsinki: F. G. Lönnberg.
- Määttä, M., (1996). *Uudistuva oppilaitos ja johtaminen*. Acta universatis Tamperensis. A 512.
- Määttä, S., & Ojala, T. (2002). *Tasapainoisen onnistumisen haaste. Johtaminen julkisella sektorilla ja balanced scorecard*. Helsinki: Edita Prima Oy. 5. painos.
- Nikkanen, P., & Lyytinen H. K. (1996). *Oppiva koulu ja itsearviointi*. Jyväskylän yliopisto: Koulutuksen tutkimuslaitos. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino.
- Novak, J. (2002). *Tiedon oppiminen, luominen ja käyttö. Käsitekartat työvälineinä oppilaitoksissa ja yrityksissä*. Keuruu: Otavan kirjapaino Oy.
- Numminen, J. (1980). *Keskiasteen koulutuksen uudistaminen*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Otavan painolaitokset.
- Nytell, U. (1991) *Skolledares omvärldsanktion. En rapport från SLAV-projektet*. Arbetsrapporter Från pedagogiska institutionen. Nr 165. Uppsala Universitet. Uppsala: Reprocentralen.
- Näsi, J., & Aunola, M. (2002). *Strategisen johtamisen teoria ja käytäntö*. Tampere: Metalliteollisuuden Kustannus Oy.
- OECD. (2001). Scenarios for future of schooling. Report by the Secretariat. Teoksessa OECD. *What schools for the future*. Paris: OECD Publications. Online Learning in Higher Education, Online Educa Berlin, December 5, 2003.
- OECD. (2003). *Schooling for tomorrow. Teamworks of innovation, towards new modes for managing schools and systems*. <http://slc.educ.ubcca/eJournal/Issue7/Articles/DistLeadership_Charlie%20Naylor.pdf> (Poimittu 21.10.2007)
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ ja Suomen vanhempainliitto. *Koulukielen sanasto*. <http://www.tampere.fi/tiedostot/5gKLAuAPd/Koulukielen_sanasto.pdf> (Poimittu 1.5.2007)

- Opetushallituksen Lukiopalvelut -yksikkö. (2000). Yhteenvedo. Teoksessa P. Takala, H. Blom, T. Heino, P. Iivonen, & M. Ojala (työryhmä), *Luokattoman lukion toimivuus*. Moniste 6/2000. Opetushallitus. Helsinki: Edita Oy.
- Opetushallitus (2003). *Muistio oppilas- ja opiskelijahuoltoon, kodin ja koulun yhteistyötä sekä turvallisuutta koskevista lakimuutoksista*. Muistio 21.5.2003, Liite 1. <www.oph.fi/attachment.asp?path=1,436,24368,31620,31621,21065,21066> (Poimittu 23.10.2007)
- Opetushallitus (2005). *Luokattoman lukion toimivuus*. Muistio 20/2005. <<http://www.edu.fi/julkaisut/luokluktoim.pdf>> (Poimittu 8.10.2007)
- Opetushallitus. (1994). *Lukion opetussuunnitelman perusteet 1994*. Helsinki: Painatuskeskus.
- Opetushallitus. (2003). *Lukion opetussuunnitelmanperusteet 2003. Nuorille tarkoitetun lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. (2004). *National Core Curriculum for Upper Secondary Schools 2003. National Core Curriculum for General Upper Secondary Education Intended for Young People*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. (2004). *Aikuisten perusopetuksen ja lukiokoulutuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Opetushallitus. (2004). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004*. Vammala: Vammalan kirjapaino.
- Outhwaite, W. (1975). *Understanding Social Life: The Method Called Verstehen*. London: George Allen, & Unwin.
- Pitkänen, M. (2002). Koulu työyhteisönä. Teoksessa *Terveellisen ja turvallisen opiskeluympäristön laadun arvioinnin perusteet perusopetusta varten. Taustamuistio* (ss. 12–15). Opetusministeriön työryhmien muistioita 27/2002.
- Portin, B., Schneider, P., De Armond, M., & Gundlach, L. (2003). *Making Sense of Leading Schools. A Study of the School Principalship*. Daniel J. Evans School of Public Affairs University of Washington Seattle, Washington: Wallace Foundation. <<http://www.ccsso.org/content/PDFs/WFMakingSense.pdf>> (Poimittu 1.9.2006)
- Quinn, R. E., Faerman, S. R., Thompson, M. P., & McGrath, M. R. (2003). *Becoming A Master Manager*. USA : John Wiley, & Sons, Inc. Third Edition. First Education 1996.
- Raatikainen, P. (2004). *Ihmistieteet ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus.

- Raina, L. (2003). Kohti uutta koulua. Teoksessa H. Haapaniemi, R. Haapaniemi, P. Moilanen, L. Raina, & T. Suojanen-Saari (toim.), *Karttakepin kuolema. Kokemuksia vuorovaikutteisista kasvatus- ja opetusmenetelmistä* (ss. 10–43). Hämeenlinna: Arator Oy.
- Rauste-von Wright, M., & Wright, J. (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Juva: WSOY.
- Rehnback, K., & Keskinen, S. (2005). *Työhyvinvointia alaistaidoilla ja esi-
miestyön hallinnalla*. Kuntien eläkevakuutus.
- Reiman, T. (2001). *Organisaatiokulttuuri Säteilyturvakeskuksen Ydinvoimalaitosten valvontaosastolla. Kvalitatiivinen ja kvantitatiivinen tapaus-
tutkimus henkilöstön käsityksistä organisaation kulttuurista*. Espoo: Valtion teknillinen tutkimuskeskus.
- Rinne, R. (2001). Koulutuspolitiikan käänne ja nuorten syrjäytyminen. Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 91–137). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Painosalama Oy.
- Ropo, A., Eriksson, M., Sauer, E., Lehtimäki, H., Keso, H., Pietiläinen, T., & Koivunen, N. (2005). *Jaetun johtajuuden särmät*. Helsinki: Talentum.
- Ropo, E. (1992). Opetussuunnitelmastrategiat elinikäisen oppimisen kehittämisessä. *Kasvatus* 23(2), 99–110.
- Räisänen, A., & Rönholm, H. (2006). *Itsearviointi kouluyhteisöä kehittäväksi. EFQM-arviointimalli yleissivistävässä koulutuksessa*. Koulutuksen arviointineuvosto. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Sahlberg, P. (1998). *Opettajana koulun muutoksessa*. Opetus 2000. Juva: WSOY.
- Salo, P. (2002). *Skolan som mikropolitisk organisation. En studie i det som skolan är*. Åbo: Åbo Akademiens förlag.
- Salo, P., & Kuittinen, M. (1998). Oppiiko koulu organisaationa? *Kasvatus*, 28(2), 214–223.
- Sarala, U., & Sarala, A. (1999). *Oppiva organisaatio. oppimisen, laadun ja tuottavuuden yhdistäminen*. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Senge, P. M. (1990). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Shein, E. H. (1987). *Organisaatiokulttuuri ja johtaminen*. Espoo: Weilin & Göös.

- Siitonen, J. (1999). *Voimaantumisteorian hahmottelua*. Oulun yliopisto. Oulun opettajainkoulutuslaitos. Acta Universitatis Ouluensis, Scientiae Rerum Socialium E 37.
- Siljander, P. (1995). Teksti ja todellisuus – laadullisten aineistojen tulkinnan edellytyksistä. Teoksessa J. Eskola, J. Mäkelä, & J. Suoranta (toim.), *Ihmistieteiden 1990-luvun metodologiaa etsimässä. Keskustelua kasvatus- ja sosiaalitieteiden 1990-luvun metodologiasta* (ss. 111–130) Rovaniemi: Lapin yliopiston kasvatustieteiden tiedekunta.
- Silvennoinen, H. (2005). Arviointitoiminta verkostoihin. Teoksessa H. K. Lyytinen, & A. Räisänen (toim.), *Kehittämissuuntaa arvioinnista* (ss. 27–38). Koulutuksen arviointineuvoston julkaisuja 6. Jyväskylä: Jyväskylän yliopistopaino
- Simelius, K. (2003). *Henkilöstön kehitystyön strategiat työyhteisön oppimisen mahdollistajana*. Valtiotieteellinen tiedekunta. Helsingin yliopisto. Helsingin yliopistopaino. <<http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/val/yleis/vk/simelius/henkilos.pdf>> (Poimittu 28.11.2006)
- Sorama, K. (2005). Yritysten väliset yhteistyöverkostot ja oppiminen. Teoksessa A. Heikkinen (toim.), *Aikuiskasvatuksen tutkimuspolut* (ss. 99–124). Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Spillane, J. , P., Halverson, R., & Diamond, J. B. (2004). Towards a theory of leadership practice: a distributed perspective. *Journal of Curriculum Studies* 2004, 36(1), 3-34. Taylor, & Francis Ltd. <http://www.tandf.co.uk/journals>> (Poimittu 3.4.2005)
- Stoll, L., & Fink, D. (1996). *Changing our schools. Linking school effectiveness and school improvement*. Buckingham: Open University Press.
- Stolp, S. (1994). Leadership for School Culture. *ERIC Digest 91 June 1994*. <<http://eric.uoregon.edu/publications/digests/digest091.html>> (Poimittu 12.10.2006)
- Stålhammar, B. (1984). *Rektorfunktionens I grundskolan. Vision – verklighet*. Uppsala Studies in Education 22. Akademisk avhandling. Acta Universitatis Upsaliensis.
- Stålhammar B (1994). Goal-oriented leadership in Swedish Schools. *Educational Management and Administration*. 22(1), 14–25.
- Sundgren, G. (2006). Forskardiskurser om ledning och styrning. Teoksessa G. Sundgren, (red.), *Skolledning – språk och förhandling* (pp. 11–20). Studentlitteratur 2006. Denmark: Narayana Press.
- Syrjäläinen, E. (1994). *Itsearviointi koulun kehittämisen välineenä*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A11:1994. Helsinki; Helsingin kaupungin opetusvirasto.

- Syrjäläinen, E. (1994). *Mätäsjoen varrelta Seinen rannalle. Tapaustutkimus Etelä-Kaarelan lukioista lukuvuonna 1992–93. Opettajien ja rehtorin kokemuksia koulukohtaisesta opetussuunnitelmatyöstä osana akvaariohanketta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A2:1994. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Syrjäläinen, E. (1995). *Koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutuminen. Helsingiläisten opettajien ja rehtoreiden kokemuksia koulukohtaisen opetussuunnitelman toteutumisesta lukuvuoden 1994–95 ajalta*. Helsingin kaupungin opetusviraston julkaisusarja A9:1995. Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Taipale, A. (2000). *Peer-assisted leadership -menetelmä rehtorikoulutuksessa. Erään koulutusprosessin taustakontekstin kuvaus, teoreettiset perusteet sekä toteutuksen ja vaikuttavuuden arviointi*. Helsingin yliopiston opettajainkoulutuslaitos: Tutkimuksia 213.
- Takala, P. (1993). Kohti itseuudistuvaa koulua. *Koulu-Helsinki* 2/93.
- Takala, P. (1994). Lukion kehitys 1970–1994. Oppikoulun osasta itsenäiseksi oppilaitokseksi. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & H. Blom (toim.), *Lukion tila 1994* (21–31). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Takala, P. (1994). Lukion kehitys 1970–1994. Teoksessa Jakku-Sihvonen, R. & Blom, H (toim.), *Suomalainen lukio 1994* (13–14). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Tella, A. Toimintakulttuuri, opiskeluympäristö ja työtavat. (2003). Teoksessa J. Kauppinen, L. Jääskeläinen, M. Montonen, & A. Tella (toim.), *Lukion opetussuunnitelmaopas* (33–37). Vammalan kirjapaino Oy.
- Tikka, T. (2003). Ops-uudistuksessa koulun hienot tavoitteet tulee kääntää arkityön kielelle, sanoista teoiksi. *Opettaja*, 2.5.2003(18), 16–17.
- Toivonen, E., Sarjala, J., Häyhä, T., Takala, P., Nikki, K., Silventoinen, P., Lindström, A., Rasila, M., Lindström, O., Nygård, M., Laurila, L., & Kinos, H. (1986). Saatteeksi. Teoksessa E. Toivonen, J. Sarjala, T. Häyhä, P. Takala, K. Nikki, P. Silventoinen, A. Lindström, M. Rasila, O. Lindström, M. Nygård, L. Laurila, & H. Kinos (toim.), *Lukion opetussuunnitelman laatimisohteet* (ss. 3–4). Vantaa: Kunnallispaino Oy.
- Toivonen, E. (1983). Kunnan koululaitos omaleimaisena tulosvastuullisena toimintayksikkönä. Teoksessa S- Juva, L. Laurila, M. Nygård, K. Virtanen R. Luhtavaara, A. Lindström, A. Penttilä J. Puhakka, E. Koski, E. Ignatius, & M. Pukkio (toim), *Koulun johtaja ja muuttuva koulu* (ss. 77–79). Tampere: Satapaino Ky.
- Tuntijakotyöryhmä (1992). *Tuntijakotyöryhmän muistio*. Opetusministeriön työryhmien muistio 1992: 9. Helsinki: Painatuskeskus.

- Tuomi, J. & Sarajärvi A. (2006). *Laadullinen tutkimus ja sisällön analyysi*. Helsinki: Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Tynjälä, P. (1991). Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja *Kasvatus*, 22(5–6), 387–298.
- Tynjälä, P. (1999). *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, K. (2003). *Vastatulia. Inhimillisen kasvatuksen ja koulutuksen puolesta*. Juva: WS Bookwell Oy.
- Vaherva, T. (1984). *Rehtorin ammattikuva ja koulutustarve*. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen laitoksen julkaisuja A5/1984.
- Valtioneuvosto. (1990) *Suomen koulutusjärjestelmä, koulutuksen taso ja kehittämislinjat. Hallituksen koulutuspoliittinen selonteko Eduskunnalle 22.5.1990*. Helsinki: Valtion painatuskeskus.
- Valtioneuvosto (1993). HE 176/1993 vp. *Hallituksen esitys Eduskunnalle laiksi lukiolain muuttamisesta*. <<http://www.finlex.fi/fi/esitykset/he/1993/19930176>> (Poimittu 23.10.2007)
- Valtioneuvosto (2002). HE 205/2002 vp. *Hallituksen esitys Eduskunnalle laeiksi perusopetuslain, lukiolain, ammatillisesta koulutuksesta annetun lain sekä ammatillisesta aikuiskoulutuksesta annetun lain 11 ja 16 §:n muuttamisesta*. <<http://217.71.145.8/triphome/bin/akxref.sh?%7BKEY%7D=HE+205/2002>> (Poimittu 23.4.2007)
- Valtioneuvosto (2002). *Valtioneuvoston selonteko eduskunnalle uusien koululakien vaikutuksista ja laeissa asetettujen tavoitteiden toteutumisesta*. (VNS 2/2002,) <[http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw/?\\${APPL}=akirjat&\\${BASE}=akirjat&\\${THWIDS}=0.27/58093&\\${TRIPPIFE}=PDF.pdf](http://www.eduskunta.fi/triphome/bin/thw/?${APPL}=akirjat&${BASE}=akirjat&${THWIDS}=0.27/58093&${TRIPPIFE}=PDF.pdf)> (Poimittu 6.8.2006)
- Valtioneuvoston asetus. (955/2002).
- Verbiest, E. (2002). Professional Learning Communities. An outline of raising paradigm for continuous development of school and teachers. Teoksessa A. Kelleher, P. B. Diggins (ed.), *Developing Caring Learning Communities: Challenges for School Leaders in Learning Communities* (pp. 192–206). Ireland: Drumcondra and Kildare Education Centers.
- Verbiest, E., & Erčulj, J. (2006). Building capacity in schools – dealing with diversity between schools. Teoksessa M. Pol, J. Ahonen, G. Dunning, I. Ivanova, O. Kaldestad, & K. Malmberg (ed.), *Dealing with Diversity. A Key Issue for Educational Management* (pp. 65–80). Brno: Masaryk University.

- Volanen, M.V. (2001). Miksi vain kirjoittamalla ylioppilaaksi? Teoksessa A. Jauhiainen, R. Rinne, & J. Tähtinen (toim.), *Koulutuspolitiikka Suomessa ja ylikansalliset mallit* (ss. 313–328). Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia. Turku: Painosalama Oy.
- Vulkko, E. (2001). *Opettajayhteisön kokema päätöksenteko kouluorganisaatiossa*. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja N:o 66. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Väljjarvi, J. (1988). *Jaksomuotoinen opetus lukion yleissivistävän tradition kehittäjänä*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 15. Jyväskylä: Jyväskylä yliopiston monistuskampus. Kirjapaino Oy Sisä-Suomi (kannet).
- Yrjönsuuri, Y. (1994). Päätöksenteon hajauttaminen ja lukioiden toiminnan uudistaminen. Teoksessa R. Jakku-Sihvonen, & H. Blom (toim.) *Lukion tila 1994* (175–182). Helsinki: Hakapaino Oy.
- Åhlberg, M. (2001). Käsitekartat tutkimusmenetelmän. Teoksessa J. Aalto-la, & R. Valli (toim.), *Ikkunoita tutkimusmetodeihin I. Metodien valinta ja aineiston keruu: virikkeitä aloitteleville tutkijoille* (ss. 59–68). Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.

Painamattomat (kirjalliset) lähteet:

- Berg, G. (2004). School development – a matter of approaching the available scope for action. Paper presented at the *Enirdem Conference Leadership and School Culture. Opportunities and Challenges*. Helsinki.
- Daiktere, I. (2004). School Culture: A Change to Survive in Latvia. Paper presented at the *Enirdem Conference Leadership and School Culture. Opportunities and Challenges*. Helsinki.
- Helsingin opetusvirasto. (2006) *Lukion tuntikehysraportti, maaliskuu 2006. Luonnos*.
- Lahtinen, A. (2003). 150 vuotta tietojen ja taitojen arviointia. Julkaisussa A. Lahtinen, & L. Houtsonen (toim.), *Oppi osaamiseksi – tieto tuloksek-si. Ylioppilastutkinnon 150-vuotisjuhlaselämäri* (ss. 13–20).
- Lindström, A. (2001). *Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistamisen aloitusseminaarin muistio, 18.5.2001*.
- Lindström, A. (2003). *Avauspuhe. Lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistaminen/yliteistyöverkoston ja opetushallituksen yhteistyö Paasitornissa 22.8.2003*.
- Microsoft. (2006). *Learning to lead change. Building system capacity. Partners in Learning*. Helsinki. Kuntatalo. March 27–28, 2006.

-
- Sarjala, J. (2003). Lukio-opetuksen kehittäminen ja ylioppilastutkinto. Julkaisussa A. Lahtinen & L. Houtsonen (toim.), *Oppi osaamiseksi – tietotulokseksi. Ylioppilastutkinnon 150-vuotisjuhlaseminaari* (ss. 20–28).
- Verbiest, E. (2004). Working on school culture – developing professional learning communities. Paper presented at the *Enirdem conference Leadership and School Culture. Opportunities and Challenges*. Helsinki.

Liitteet

- Liite 1.** Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysipohja
- Liite 2.** Opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja -netelmiä koskevan tekstin analyysipohja
- Liite 3.** Helsingin opetustoimen opiskeluympäristöä koskevan tekstinanalyysipohja
- Liite 4.** Opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 5.** Helsingin opetustoimen toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 6.** Lukion 1 toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 7.** Lukion 7 toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 8.** Lukion 8 toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 9.** Lukion 10 toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 10.** Lukion 14 toimintakulttuuritekstin analyysipohja
- Liite 11 a.** Tasomallijäsennyksen rajakohtia koskevat luokitusperusteet; Ohjaustekstit
- Liite 11 b.** Tasomallijäsennyksen rajakohtia koskevat luokitusperusteet; Toimintakulttuurikuvaukset
- Liite 12 a.** Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Tavoite-, vastuu-, tekemisiä teemanäkökulma
- Liite 12 b.** Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Johtamisnäkökulma ja opiskelu-/työympäristöprosessi
- Liite 12 c.** Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Johtajuusnäkökulma
- Liite 13.** Teemahaastattelun runko
- Liite 14.** Haastattelurungon liite

Liite 1. Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysipohja, s. 1/3

TA	§ 2	Opiskelu ympäristö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen
III	2/1	Lukion <i>tulee</i>			
I	2.2.	olla opiskelijalle henkisesti ja fyysisesti <i>turvallinen</i>	turvallisuus	rehtori yhteisö	luo edellytyksiä huolenpito
I	2.3	<i>oppiminen</i> mahdollistava	oppiminen	opet/ohjaajat asiantuntijat	ohjaus tukeminen
I	2.4.	osallistumisen mahdollistava,	osallisuus	rehtori	luo edellytyksiä
I	2.5.	<i>avoin</i> opiskelu ympäristö ja	avoimuus	opet/ohjaaja	tukeminen/ohjaus
I	2.6.	<i>myönteinen</i> opiskelu ympäristö.	myönteisyys	rehtori yhteisö	luo edellytyksiä huolenpito
III	2.7.	Lukion <i>tulee</i>			
I	2.8.	tukea <i>vuorovaikutteisuutta</i> sekä oppilaitoksen <i>sisällä</i> että yhteydenpidossa <i>ympäristöön</i> .	vuorovaikutteisuus	rehtori opet/ohjaaja	luo edellytyksiä tuki/ohjaus
II	2.9.	Lukiassa korostetaan	itsenäisyys		
I	2.10.	opiskelijan <i>itsenäisen</i> toiminnan ja		opet/ohjaajat rehtori	tukeminen/ohjaus luo edellytyksiä
I	2.11.	<i>vastuullisuuden</i> lisäksi	vastuunotto	rehtori yhteisö opettajat	tukeminen sitoutuminen osoittaa rajat
I	2.12.	opiskelijan asemaa osana <i>opiskelu</i> yhteisöä.	yhteisöllisyys	rehtori opet/ohjaajat henkilökunta	luo edellytyksiä tukeminen tuki
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaaso, III: sääntötaaso, IV: sisäinen toimintataaso, V: ulkoinen toimintataaso					opiskelijat osallistuminen

Liite 1. Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysipohja, s. 2/3

TA	§ 3	Opetuksen tavoitteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen
III	3.1.	Lähtökohtana opetuksessa on elämän ja ihmisoikeuksien kunnioittaminen	arvot	yhteisö	kunnioittaminen
I	3.2.	Tavoitteena on, että opiskelija oppii arvosta-maan luonnon ja kulttuurien monimuotoisuutta	kasvu arvostamaan	opettajat opiskelija	opettaminen opiskeleminen
III	3.3.	Opetuksen tulee tukea opiskelijan kasvua aikuisen vastuuseen omasta ja muiden ihmisten hyvinvoinnista, elinympäristön tilasta sekä kansalais-yhteiskunnan toimivuudesta	kasvu vastuuseen	opettajat opiskelija	opettaminen harjoitteleminen
II	3.4.	Opiskelijaa perehdytetään elinkeinoelämään ja yrittäjyyteen.	kasvu	opettajat opiskelija	opettaminen perehtyminen
II	3.5.	Opiskelijan kulttuuri-identiteettiä sekä kulttuurien tuntemusta syvennetään.	kasvu	opettajat opiskelija	opettaminen oppiminen
III	3.6.	Opetuksen pitää kannustaa opiskelijaa toimi-maan opiskeluyhteisössä ja yhteiskunnassa paikkallisesti, kansallisesti ja kansainvälisesti	kasvu aktiiviseen toimintaan	opet/ohjaajat opiskelija	otus/kannustus osallistuminen
I	3.7.	Tavoitteena on, että opiskelija oppii edistämään yhdessä muiden kanssa ihmisoikeuksia, demokratiaa, tasa-arvoa ja kestävää kehitystä	kasvu, osallisuus, vastuu	opet/ohjaajat opiskelija	opetus/ohjaus opiskelu/osallist
	§ 4	Tarpeelliset tiedot ja taidot			
III	4.1.	Opiskelijalle tulee antaa jatko-opintojen, kansalaisena toimimisen ja laadukkaan elämän kannalta hyvä yleissivistys	oppiminen ja kasvu	opet/ohjaajat opiskelija	opetus/ohjaus opiskeleminen
II	4.2.	Tietoja ja taitoja syvennetään sekä annetaan laajat yleistiedot ihmisestä, yhteiskunnasta, kulttuureista ja luonnosta.	oppiminen ja kasvu	opettajat opiskelija	opettaminen opiskeleminen
I	4.3.	Tavoitteena on, että opiskelijalla on hyvät tietoyhteiskuntataidot.	oppiminen ja kasvu	opettajat opiskelija	opettaminen opetteleminen
II	4.4.	Häntä harjaannutetaan käyttämään niitä tiedonhankintaan ja viestintään, hallitsemaan mediaosaamisen perustaidot ja arvioimaan kriittisesti tietoa.	oppiminen ja kasvu	opettajat opiskelija	harjaannutus harjoitteleminen
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatasa, V: ulkoinen toimintatasa					

Liite 1. Valtioneuvoston asetuksen (955/2002) analyysipohja, s. 3/3

TA	§ 4	Tarpeelliset tiedot ja taidot (jatkuu)	Tavoite	Vastuu	Tekeminen
II	4.5	Opiskelijalle <u>opetetaan yhteistyötaitoja</u> , jotka <u>mahdollistavat</u> toimimisen itsenäisesti ja ryhmässä.	oppiminen ja kasvu	opettajat opiskelijat	opettaminen harjoitteleminen
III	4.6.	<u>Opetuksen</u> tulee harjaannuttaa opiskelijaa monipuolisesti itseilmaisussa ja vuorovaikutus-taidoissa ja ilmaisemaan itseään suullisesti ja kirjallisesti molemmilla kotimaisilla kielillä sekä väh. yhdellä vieralla kielellä.	oppiminen ja kasvu	opettajat opiskelijat	harjaannutus harjoitteleminen
II	4.7.	<u>Opetuksen</u> on tarjottava esteettisiä kokemuksia sekä elämyksiä eri taidemuodoista	oppiminen ja kasvu	opettajat opiskelijat	opetus/tarjoaminen kokeminen
TA	§ 5	Elinikäinen oppiminen ja itsensä kehittäminen			
III	5.1.	<u>Opetuksen</u> on kehitettävä opiskelijan opiskelutaitoja ja opiskelijan kykyä arvioida opiskelutaitojaan	elinikäinen oppiminen	opet/ohjaajat opiskelijat	opettaminen/ohjaus harjoitteleminen
II	5.2.	Opiskelijaa tuetaan tunnistamaan vahvuutensa ja kehittymistarpeensa oppijana ja käyttämään hänelle soveltuvia opiskelumenetelmiä.	itsetuntemuksen lisääminen	opet/ohjaajat opiskelijat	tukeminen/ohjaus harjoittelu ja tutkimus
II	5.3.	Opiskelijaa <u>harjaannutetaan</u> omien valintojen suunnitteluun ja tekemiseen sekä vastuuseen valinnoistaan.	itsenäisyys vastuunotto	opettajat opinto-ohjaajat opiskelijat	ohjaaminen harjoittelu/vastuunotto
I	5.4.	Tavoitteena on, että opiskelija <u>sisäistää</u> elinikäisen oppimisen merkityksen.	sisäistäminen	opet/ohjaajat	opetus/ohjaus ohjaaminen
II	5.5.	Häntä tuetaan luottamaan opiskelutaitoihinsa sekä tekemään jatko-opinto-suunnitelmia	itsetunto	opet/ohjaajat asiantuntijat	ohjaus/tuki tuki
III	5.6.	<u>Opetuksen</u> on luotava valmiuksia opiskelijan oman tehtävän löytämiseksi yhteiskunnassa ja työelämässä	valmiudet	opet/ohjaajat opiskelijat	opetus/perehdytys tutustuminen
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatasa, V: ulkoinen toimintatasa					

Liite 2. Opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskeva analyysipohja, s. 1/1

TA	Analyysityksikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema
I	1. Opiskelijan omaa aktiivista tiedonrakentamisprosessia korostavasta oppimiskäytännöstä seuraa.	oppiminen/2, 4	opettajat	tiedon rakentaminen/ohjaus	lähtökohta oppimiskäytännöstä
III	2. että lukion on luotava sellaisia opiskeluympäristöjä,	oppiminen/2, 4	opet/ohjaajat rehtori opiskelijahuolt opiskelija	suunnittelu rakenteiden luonti tuki suunnittelu	opiskeluympäristöjen luominen
IV	3. joissa opiskelijat voivat asettaa omia tavoitteitaan	yksilöll. oppiminen, taidot/4	opiskelija opettajat	tavoiteasettelu huolenpito	tavoitteellisuus
IV	4. ja (joissa opiskelijat voivat) oppia työskentelemään itsenäisesti ja yhteistoiminnallisesti erilaisissa ryhmissä ja verkostoissa.	itsenäisyys/2 taidot/4 vuorovaikutus/2	opiskelija opettajat rehtori	harjaantuminen ohjaaminen rakenteiden luonti	työskentelytapa verkostot
III	5. Heille tulee antaa tilaisuuksia kokeilla ja löytää oppimistyyliin sopivia työskentelymuotoja.	taidot/4	opettajat opiskelija	suunnittelu kokeileminen	oppimistyyli työsk. muodot
III	6. Heitä tulee ohjata tiedostamaan, arvioimaan ja tarvittaessa korjaamaan omaa työskentelytapansa.	elinikäinen oppiminen/5	opettajat opiskelija	ohjaaminen korjaus, arviointi	työskentelytapa ja sen arviointi
III	7. Opetuksessa on myös otettava huomioon, että	taidot/4	opettajat	opettaminen	erilaiset oppijat
IV	8. opiskelijoiden kyky opiskella itsenäisesti vaihtelee	taidot/4	opettajat	opettaminen	erilaiset oppijat
IV	9. ja että he tarvitsevat eri tavoin opettajaa opiskelunsa ohjaajana.	taidot/4 turvallisuus/2	opettajat	ohjaaminen tukeminen	erilaiset oppijat
TA = I: ideologiataso, II: sisältö- ja menetelmätaso, III: sääntö- ja ohjeistus, IV: sisäinen toimintatapa, V: ulkoinen toimintatapa					
Tavoite: Tavoitteiden jäljessä oleva kauttaviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Liite 2. Opetussuunnitelman perusteiden opiskeluympäristöä ja -menetelmiä koskeva analyysipohja, s. 2/2

TA	Analyysoiväksikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema/aihe
III	10.	Opiskelijoiden yksilöllisyyden ja erilaisuuden vuoksi opetus- ja opiskelumuotojen tulee olla monipuolisia.	opettajat opiskelija	opettaminen opiskeleminen	erilaiset oppijat opetus- ja opiskelumuodot
III	11.	Opiskelijoille tulee antaa välineitä tiedon hankkimiseen ja tuottamiseen sekä tiedon luotettavuuden arviointiin ohjaamalla heitä soveltamaan kullekin tiedon- ja taidonalalle luonteenomaisia tiedon- ja taidon hankkimis- ja tuottamistapoja.	opettajat opiskelija	opettaminen ohjaaminen soveltaminen	välineet
IV	12.	Opiskelijoita ohjataan käyttämään tieto- ja viestintä-tekniikkaa sekä kirjastojen tarjoamia palveluja.	opettajat opiskelija	ohjaaminen opetteleminen	välineet
III	13.	Opiskelutilanteita tulee suunnitella.	opettajat	suunnittelu	opetustilanne
IV	14	että opiskelija pystyy soveltamaan oppimaansa myös opiskelutilanteiden ulkopuolella.	opiskelija	soveltaminen	opetustilanne
IV	15.	Osa opiskelusta voidaan <u>järjestää</u> etäopiskeluna, itsenäisenä opiskeluna ja vieraskielisenä.	opettajat rehtori	suunnittelu rakenteiden luonti	opetusjärjestely
IV	16.	Sitii <u>päätetään</u> opetussuunnitelmassa.	opiskelija rehtori opettajat	hajaantuminen päätäminen päätäminen	pelisäännöt
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatasa, V: ulkoinen toimintatasa Tavoite: Tavoitteen jäljessä oleva kauttaviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Liite 3. Helsingin opetustoimen opiskeluympäristöä koskevan tekstin analyysipohja s. 1/2

TA	Analyysiyksikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema
IV	1. Helsingin lukioiden opiskeluympäristöä <u>kehitetään</u> määrätietoisesti.	määrätietoisuus (tavoitteisuus)	rehtori opettajat	kehittäminen kehittäminen	opiskeluympäristö
II	Opiskeluympäristö muodostuu fyysisistä, psyykkisistä ja sosiaalisista sekä pedagogisista tekijöistä				käsitteen ala
I	Tavoitteena on ympäristö,				Tavoitteen kuvaus
	2. joka tukee opiskelijan kasvua, oppimista ja itseohjautuvuutta.	kasvu, /3 oppiminen/2 itseohjautuvuus/2	opettajat rehtori	tukeminen huolenpito	tavoitteen kuvaus
IV	3. Se ottaa huomioon erilaiset oppijat ja oppimisen tavat	oppiminen/2, 4 turvallisuus/2	opettajat	tukeminen	erilaiset oppijat ja oppimistavat
IV	4. <u>innostaa</u> oppimiseen ja	oppiminen/2, 4	opettajat	innostaminen	motivointi
IV	5. <u>kannustaa</u> oppimiseen sekä	oppiminen/2, 4	opettajat	kannustaminen	motivointi
IV	6. <u>tarjoaa mahdollisuuksia</u> monipuoliseen kehittymiseen.	oppiminen/2, 4	opettajat	tukeminen	monipuolisuus
IV	7. Oppimisen esteet ja oppimisvaikeudet <u>pyritään</u> tunnistamaan varhain ja	oppiminen/2, 4	opettajat	tukeminen	oppimisen esteet
IV	8. <u>toimitaan</u> niiden voittamiseksi.	oppiminen/2, 4	opettajat ohjaajat opiskelijah. rehtori	tukeminen tukeminen tuki huolenpito	oppimisen esteiden voittaminen
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatieto, V: ulkoinen toimintatieto Tavoite: Tavoitteen jäljessä oleva kauttaviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Liite 3. Helsingin opetustoimen opiskeluympäristöä koskevan tekstin analyysipohja, s. 2/2

TA	Analyysiyksikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema
I	9.	Helsingin lukoissa opiskeluympäristön tehtävänä on tukea myönteistä opiskeluasennetta	opettajat rehtori	tukeminen huolenpito	opiskeluympäristön tehtävä
I	10.	ja edistää opiskelijan osallisuutta ja hyvinvointia	rehtori opettajat	edistäminen edistäminen	opiskeluympäristön tehtävä
IV	11.	Opiskeluympäristön turvallisuutta vaarantaviin asioihin puututaan heti.	rehtori opettajat henkilöstö	huolenpito huolenpito huolenpito	varhainen puuttuminen
V	12.	Opetuksessa hyödynnetään verkkoympäristöjä ja koulun ulkopuolisia opiskeluympäristöjä, erityisesti Helsingin monipuolisia mahdollisuuksia ja yhteistyötä muiden oppilaitosten kanssa.	opettaja	opettaminen hyödyntäminen	verkkoympäristö ja koulun ulkopuolinen opiskeluympäristö.
I	13.	Vastuu opiskeluympäristöstä on koulun henkilöstöllä ja opiskelijoilla.	rehtori opettajat henkilöstö opiskelijat	huolenpito huolenpito huolenpito huolenpito	vastuu opiskelu- ympäristöstä
V	14.	Yhteistyö huoltajien kanssa on osa hyvää opiskeluympäristöä ja sen kehittämistä.	rehtori opettajat henkilöstö	huolenpito kehittäminen huolenpito	yhteistyö
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatieto, V: ulkoinen toimintatieto					
Tavoite: Tavoiteen jäljessä oleva kauttaviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Liite 4. Opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 1/2

TA	Analyyysikikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema
II	1.	Toimintakulttuuri on käytännön tulkinta lukion opetus- ja kasvatustehtävästä.			käsitteen määrittely
II	2.	Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki lukion viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin koulutuksen laatu perustuu.			käsitteen sisällön elementit
II	3.	Toimintakulttuuri tulee esiin yksilö-, ryhmä- ja yhteisötasolla.			käsitteen ala
I	4.	Lukiassa tavoitteena on toimintakulttuuri, joka korostaa koko yhteisön vastuuta, on avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuville muutoksille.	rehtori opettajat kaikki	luo rakenteen verkostojen l. tukeminen kohtaaminen arvioiminen	tavoitteen määritys
III	5.	Opiskelijoilla tulee olla mahdollisuus osallistua oman työyhteisönsä kehittämiseen mm. oppilaskuntatoiminnan kautta.	rehtori opiskelijat kaikki	rakenteiden l. vaikuttaminen kohtaaminen arvioiminen suunnittelu	tavoitteen määritys
IV	6.	Opetussuunnitelma määrittelee tavoiteltavan toimintakulttuurin.	rehtori kaikki	määrittely määrittely	toimintakulttuurikuvaus
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatase, V: ulkoinen toimintatase Tavoite: Tavoitteen jäljessä oleva kauttaiviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Liite 4. Opetussuunnitelman perusteiden toimintakulttuuritekstin analyysipohja s. 2/2

TA	Analyyysyksikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema
I	7.	Tavoitteena on, että lukion kaikki käyttämöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.	rehtori opettajat asiantuntijat kaikki	rakenteiden l. suunnittelu, opettaminen ohjaaminen, tuki arvioiminen kohtaaminen suunnittelu	tavoitteen määrittäminen
III	8.	Myös aihekokonaisuuksien <u>tulee</u> konkretisoida lukion toimintakulttuurin kautta.	opettajat rehtori kaikki	opettaminen, yhteissuunnittelu rakenteiden l. arvioiminen kohtaaminen	toimintakulttuurikuvaus
IV	9.	Tavoittelun ja toteutuneen toimintakulttuurin yhtäpitävyyden arviointi on perusedellytys lukion jatkuvalla kehittämislle.	rehtori opettajat kaikki	rakenteiden l. arviointi kehittäminen	yhtäpitävyyden arviointi
III	10.	Toimintakulttuurin pääpiirteet <u>tulee</u> kuvata opetus-suunnitelmassa.	rehtori kaikki	rakenteiden l. suunnittelu	toimintakulttuurikuvaus
TA = I: ideologiataso, II: sisältötaso, III: sääntötaso, IV: sisäinen toimintatase, V: ulkoinen toimintatase					
Tavoitte: Tavoitteen jäljessä oleva kauttaaviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Liite 5. Helsingin opetustoimen toimintakulttuurilinjanuksen analyysipohja

TA	Analyytiskikkö	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema
II	1. Toimintakulttuuri on koulussa vallitsevien erilaisten ajattelun ja toimintatapojen ja toimintaa ohjaavien arvostusten kokonaisuus.				käsitteen määrittely
II	2. Toimintakulttuuriin vaikuttavat ulkopuoliset-sisäiset tekijät.				vaikuttavat tekijät
II	3. Toimintakulttuuri puolestaan vaikuttaa opiskeluympäristöön, erityisesti pedagogisiin käytäntöihin				toimintakulttuurin vaikutus
II	4. Kaikki yhteisön jäsenet muovaavat koulun toimintakulttuuria.				vaikuttavat tekijät
I	5. Helsingin lukioissa tavoitteena on toimiva vuorovaikutus sekä avoin, myönteinen ja rauhallinen ilmapiiri.	vuorovaikutus/2 turvallisuus/2 avoimuus/2 myönteisyys/2 vastuunotto/2	rehtori kaikki	rakenteiden I. kohtaaminen ohjaaminen	tavoitteet
II	6. Toista kunnioittava, rehellinen ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivä toiminta on toimintakulttuurin ydin.	myönteisyys/2 avoimuus/2	rehtori kaikki	rakenteiden I. kohtaaminen	arvostukset
III	7. Helsingin lukioissa kehitetään käytäntöjä, jotka tukevat yhteisöllistä ja yksilöllistä oppimista, yhteistyötä ja osallisuutta, rakentavaa kriittisyyttä sekä kaikkien koulussa työskentelevien vastuunottoa omasta toiminnasta ja yhteisestä työskentelystä	oppiminen/2 itsenäisyys/2 osallisuus/2 vastuunotto/2 avoimuus/2 myönteisyys/2 turvallisuus/2 vuorovaikutus/2 yhteistyö/2 yhteisöllisyys/2	opettajat rehtori kaikki sidokset ryhmät	opettaminen ohjaaminen rakenteiden I. kohtaaminen kehittäminen	käytännöt
TA = I: ideologiataso, II: sisältöaso, III: sääntöaso, IV: sisäinen toimintatase, V: ulkoinen toimintatase Tavoite: Tavoitteiden jäljessä oleva kauttaaviivalla erotettu luku viittaa VNA:n pykälään					

Selitykset, jotka koskevat liitteitä 6–10:

Tasot: I = ideologinen, II = sisältö, III = sääntö, IV sisäinen toimintatasa, V = ulkoinen toimintatasa

5.O = Johtamisnäkökulma, ks. LIITE 12, kohta 2. **6.A** = Johtajuuden kriittiset alueet, ks. LIITE 12, kohta 3

Liite 6. Lukion 1 toimintakulttuuritekstin analyysipohja

TA	LUKIO 1 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
I II	1. Tuemme tavoitteiden saavuttamista avoimen keskustelun ja jatkuvan arvioinnin avulla.	tavoitteet avoimuus vaikuttamismahdollisuudet.	me: yhteisö rehtori	tukeminen kohtaaminen arvointi rakenteiden luom	Tavoitteiden saavuttamistapa	1 6 13	1 5
II	2. Pidämme yllä ja kehitämme koulu yhteisön traditioita ja kulttuuria, jotka antavat mahdollisuuksia olla yhdessä, tuottaa ja kokea taide-elämyksiä	yhteisöllisyys vastuunotto osallisuus vuorovaikutteisuus	me: yhteisö rehtori	ylläpito ja kehittäminen yhdessä tekeminen ja kokeminen rakenteiden luom	Kulttuurin ja tradition ylläpito ja kehittäminen	1 8b 9 16	2 1
II	3. Korostamme toiminnassamme kulttuurin merkitystä ja oman erityisalamme tietoista seuraamista ja osallistamista	yhteisöllisyys vastuunotto yhteistyö	me: yhteisön rehtori	priorisointi osaamisen ylläpito rakenteiden luom	kulttuurin ja oman osaamisen merkitys	14 9	4

Liite 7. Lukion 7 toimintakulttuuritekstin analysispohja, s.1/4

TA	LUKIO 7 toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
II	1.	Toiminta perustuu valtioneuvoston asetuksen lukio- koulutuksen tavoitteista. Opetushallituksen opetus- suunnitelman perusteisiin, koulun omaan opetus- suunnitelmaan sekä koulun omiin toimintaohjeisiin ja käytäntöihin.	rehtori yhteisö	valvonta noudattaminen	ohjausläh- teet	3	3
II	2.	Toimintaohjeissa määritetään koulun järjestyk- säännöt, poissaolokäytänteet ja muut opetus- suunnitelmaan liittyvät, koulun toimintaa ohjaavat strategiat.	rehtori yhteisö	seuranta. valmistelu sitoutuminen	koulukoh- taiset toi- mintaohjeet	3	3
II	3.	Koulun toimintaa johtaa rehtori.	rehtori	rakenteiden l	rakenne	3, 5	3
II	4.	Päätökset tekee johtokunta rehtorin esityksestä.	reksi/ jk	päätöksenteko	rakenne	3, 5	3
II	5.	Käytännön koulutyötä ohjaavat säännölliset opetta- jainkokoukset.	opet/reksi	päätöksenteko	rakenne	2	3
II	6.	Opetajien työryhmät suunnittelevat ja valmistelevat koulun toimintaa ja tilaisuuksia yhdessä henkilökun- nan kanssa.	opettajat yhteisö	suunnittelu val- mistelu	rakenne	4	3
IV	7.	Lukiossamme korostuu opiskelijoiden aktiivisuus juhlien ja erilaisen tapahtumien suunnittelus- sa/järjestämisessä.	opiskelijat	suunnittelu/ toi- menpano	juhlat/ tapahtumat	4 10	2
II	8.	Tämä auttaa opiskelijoita löytämään omat voimava- ransa ja motivoi heitä osallistumaan yhteisön kehiti- tämiseen.			itsetuntemus motivaatio		

Liite 7. Lukion 7 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 2/4

TA	LUKIO 7 toimintakulttuurin pääpiirrelauseet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.0	6.A
IV	9. Koulun yhteishenkeä kasvattavia tapahtumia ovat ylioppilasilajit, penkinpainaajat ja vanhojen päivä, sekä erityisesti tutustumispäivä. Lapin vaellus, Helsinki-päivä, taksvärkki, puurojuhla, avoimet ovet, Wanhoiden tanssit, liikunta- ja kulttuuripäivä, opp.kunnan järjestämä yht. retki.	yhteisöllisyys vuorovaikutteisuus	yhteisö	yhteishengen kasvattaminen	me-henkeä kasvattavat tapahtumat, perinteet	4	2
IV	10. Tapahtumiin sekä niiden järjestämiseen osallistuu usein myös koulun koko henkilökunta sekä huoltajia.	osallisuus	yhteisö	valmistelu/tot.	me-henki	1,4, 10	2
IV	11. Yhteistyö huoltajien kanssa tapahtuu pääosin vanhempien illoissa.	yhteistyö	rekssi/ope	valmist/toteutus	koti/koulu	4	6
IV	12. Molempipuolinen yhteydenpito toteutuu tarvittaessa rehtorin, koulusihteerin, ryhmäohjaajien, aineenopettajien ja opiskelijahuollon, erityisesti opinto-ohjaajan ja vanhempien välillä.	yhteistyö	yhteisö huoltajat	valmistelu/ toimeenpano ohjaus	yhteydenpito	4	6
IV	13. Koulun toimintaan osallistuvia sidosryhmiä ovat mm. seurakunta, pääkaupunkiseudun oppilaitokset, yritykset, sekä seudun tarjoamat julkishallinto- ja kulttuuri-kohteet.	yhteistyö	yhteisö kumppanit	valmistelu ja toimeenpano	kumppanit	4	6
I	14. Lukiossa korostetaan kriittistä suhtautumista ympäröivän tietoyhteiskunnan informaatiotulvaan eri medioissa.	aihekkonais.. tiedot, taidot	opettajat	ohjaus	kriittisyys media		
I	15. Tämä näkyy koulumme oppimiskäytössä, jossa korostuu opiskelijan oma tiedonhankinta	taidot, elinik oppiminen	opettajat opiskelijat	ohjaus harjoittelu	oppimiskäsitiedonhank.		

Liite 7. Lukion 7 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 3/4

TA	LUKIO 7 toimintakulttuurin pääpiirrelauseet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.0	6.A
II	16. Jokaissa oppiaineessa opettaja ja opiskelija arvioivat <u>opiskeltavia</u> asiatsältöjä kriittisesti, ja <u>kyrkävät</u> irrallisen tietoineksen laajempaan kontekstiin kuten aihekokonaisuuksiin.	oppiminen aihekokonaisuus/taidot	opettajat opiskelijat	arviointi	tiedot, tiedot, oppimiskäsit	6 13	1
II	17. Tämä lähestymistapa ottaa huomioon opiskelijoiden erilaisuuden.	oppiminen yksilöllisyys	opettajat	yksilöllinen oppiminen	erilaiset oppijat	1	1
II	18. Tähän liittyen on opiskelijalla mahdollisuus suorittaa kurssia itsenäisesti rehtorin ja opettajan luvalla	oppiminen itsenäisyys	opiskelijat	itsenäinen opiskelu	opiskelutapa	3	3
II	19. Opiskelijan oppimista/koulun käymistä tuetaan eri tasoilla.	oppiminen	opet/ohjaaja	tuki/ohjaus		1	1
IV	20. Oppiainekohtaisesta ohjauksesta vastaavat aine-opet.	oppiminen	opettajat	ohjaus	tukeminen	3, 5	3
IV	21. Erityispedagogikassa asiantuntijana toimii erityisopettaja..	yks. oppiminen	erityisope	tuki, ohjaus	tukeminen	3, 5	3
IV	22. Opiskelijan opintosuunnitelman laadintaa lukio-opintojen aikana tukevat opinto-ohjaaja, ryhmänohjaajat ja tutoropiskelijat..	yhteistyö vastuunotto	ohjaajat ja tutorit	ohjaus tutorointi	opinto-suunnittelu	3, 5	3
IV	23. Koko koulu yhteisö vastaa opiskelijan psyykkisestä hyvinvoinnista lukion aikana	turvallisuus vastuunotto	yhteisön jäsenet	tuki	psyykinen hyvinvointi		

Liite 7. Lukion 7 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 4/4

TA	LUKIO 7 toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.0	6.A
IV	24. Apuna tässä toimii opiskelijahuoltoryhmä. Sen erityisosaajia ovat laaja-alainen erityisopettaja, resurssien mukaan psykologi ja terveydenhoitaja.	oppiminen turvallisuus	OHR asiantuntijat	mahdollistaminen, tuki	työnjakko	3,4 5	3
II	25. Vain yhteisön jäsenenä ihminen voi toteuttaa olemustaan luovana ja vastuullisena olentona.	argumentti			yhteisön jäsenyys		
I	26. Tässä korostuu arvoperustasta nouseva koulun hyvä henki ja omistuneen yhteistyön kautta kehittyvä terve itsetunto ja vastuuntunto.	yhteistyö kasvu, vastuu	yhteisö		koulun hen- ki, arvot		2
II	27. Toimintakulttuurin, aihekokonaisuuksien ja niihin liittyvien arvojen toteutumista seurataan ja arvioidaan koulun arkipäivässä.	laatu, aiheko- konaisuus	yhteisö	arviointi	arvot, arjen tutkiminen	6 13	5
II	28. Erityisiä huomiota kiinnitetään tiedon kulkuun koulu- luhteisössä.	yhteisöllisyys	rehtori	tiedottaminen	rakenteet	1	3
IV	29. Viikoittaisilla ryhmänohjaustunneilla opiskelijat an- tavat palautetta koulun ilmapiiristä, ja esittävät kou- lu-yhteisön kehittämiseen liittyviä toiveita.	osallisuus rakentava kriittisyys	opiskelijat	arviointi	ilmapiiri kehittämi- nen	6	5
II	30. Opettajat arvioivat jatkuvasti omaa toimintaansa sekä opiskelijoiden etenemistä	laatu	opettajat	arviointi	arviointi	6	5
II	31. Koulun toimintaa suunnitellaan ja tarkastellaan opet- tajaainkokouksissa.	osallisuus yhteistyö	opettajat rehtori	suunnittelu arviointi	toiminnan suunnittelu	2 13	3
II	32. Henkilökokouksissa suunnitellaan, arvioidaan ja tarvittaessa muutetaan toimintatapoja sekä keskus- tellaan aseneista, työtyytyväisyydestä ja yleisestä ilmapiiristä.	osallisuus	henkilö- kunta	suunnittelu, arvo- keskustelu/ sopi- minen	toiminnan suunnittelu ja arviointi	4, 6 13	5

Liite 8. Lukion 8 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 1/5

TA	LUKIO 8 Toimintakulttuurin pääpiirrelauseet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
I	1. Lukion toimintakulttuuri perustuu Helsingin lukioiden arvopohjaan ja oman lukion tavoitteisiin, toimintatavoihin ja alueen omaan kulttuuriin ja ympäristöön.	argumentti			ohjauslähteet		
II	2. Perusajatuksena on pyrkimys toimintakulttuuriin, joka <u>kehittää</u> opiskelijan halua itse aktiivisesti oppia ja osata sekä kasvaa vastuulliseksi aikuiseksi.	arvot argumentti			tehtävöiden- taation kehittäminen		
I	3. Lähtökohdiana on toisen kunnioittaminen ja avoin vuorovaikutus.	vastuun myöntäminen	yhteisö	kohtaaminen	arvostukset	1	2
I	4. Vastuullisuus lukioyhteisössämme perustuu yhteisten sääntöjen ja tavoitteiden oikeudenmukaisuuteen ja selkeyteen sekä niihin sitoutumiseen.	argumentti			ohjaavat arvostukset		
I	5. Jokainen työyhteisön jäsen sitoutuu henkilökohtaisesti arvojen ja tavoitteiden toteuttamiseen.	vastuu	yhteisö	sitoutuminen	arvo/ tavoitteet: toteutus	1 3	3
I	6. Lukion työyhteisö tukee yhteisvastuullisesti jäseniään näissä pyrkimyksissä.	vastuunotto	yhteisö	tukeminen	yhteisvastuu	1 3	3
	2.1.1 Vastuullisuus ja yhteisöllisyys						
II	7. Halu osata ja oppia pitää sisällään ajatuksen elinikäisestä oppimisesta sekä tavoitteen menestyä lukio-opinnoissa.	argumentti			käsitten määrittelyä		
	8. Näitä tavoitteita koulu haluaa tukea.	argumentti			koontivirke		
II	9. Opiskelijaa ohjataan ja kannustetaan itseohjautuvuuteen.	turvallisuus itsenäisyys	opettajat ohjaajat	kannustus ohjaus	Itseohjautuvuuden tuki	1 7	1

Liite 8. Lukion 8 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 2/5

TA	LUKIO 8 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
II	10. Tähän liittyy mm. opiskelijan kyky/velvollisuus huolehtia opiskelustaan, tehtävien tekemisestä ajoissa, läsnäolosta oppitunneille sekä poissaolojensa selvittämisestä	vastuu	opiskelijat	noudattaminen	pelisäännöt	3	3
III	11. Opiskelijan tulee osallistua koepalautus- ja ryhmänohjaustuokioihin sekä koulun yhteisiin tapahtumiin.	kuuliaisuus	opiskelijat	noudattaminen	pelisäännöt	3	3
II	12. Koko työyhteisöltä edellytetään hyvää käytöstä ja toiset huomioonottavaa tapakulttuuria.	myönteisyys rajat	yhteisö	noudattaminen	pelisäännöt	3	3
II	13. Lukion opettajat ja henkilökunta toimivat työssään opiskelijoille esimerkkeinä ja aikuisen mallina.	vastuu	opettajat henkilök.	mallinaolo	aikuisen mallina	3	3
IV	14. Vastuullisuutta, me-henkeä ja yhdessä tekemistä opiskelun ja luokkahuoneissa kuin niiden ulkopuolellakin monipuolisten työskentely- ja opiskelumenetelmien avulla.	vastuu yhteisöllis.	opettajat opiskelijat	opettaminen opiskelu	monipuoliset työ- ja opiskelutavat	1	1
IV	15. Yhteisöllistä oppimista tapahtuu luonnollisesti myös lukion erilaisissa perinteisissä tapahtumissa ja juhlissa.	yhteisöllisyys	yhteisön jäsenet	suunnittelu ja toimeenp.	juhlat ja tapahtumat	10	2
IV	16. Lukion oppilaskunta ja sen hallitus osallistuvat aktiivisesti koulun asioista päättämiseen ja monipuolisen toiminnan järjestämiseen.	osallisuus	oppilask. /hallitus	päätöksen teko suunnittelu	tapahtumat	4 13	2
IV	17. Opiskelijatoimintaa on myös uusien opiskelijoiden ohjaus eli tutorointi.	turvallisuus	opiskelijat-tutorit	perehdytys	uudet opiskelijat	4, 8b	3

Liite 8. Lukion 8 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 3/5

TA	LUKIO 8 Toimintakulttuurin pääpiirrelauseet		Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
II	18.	Lukion toimintakulttuuri tukee aktiivisesti mahdollisimman itseohjautuvaa opiskelijälähtöistä toimintaa.	vastuu yksilöllis.	opettajat	tukeminen	itseohjautuv. opisk. lähtöis.	1	1
II	19.	Yhteisöllisyyteen kuuluu tehokas tiedotus ja hyvät viestintä- ja vuorovaikutustaidot.	argumentti			yhteisöllisyys		
II								
II	21.	Myös koulun kotisivuilla on ajankohtaista tietoa koulusta ja koulutyöstä.	avoimuus	rehtori ja vastaava	tiedottaminen	tiedotuskannan	3 12	3
II	22.	Lukiolla on myös oma kirjasto.	oppiminen opiskelu	opet/opiskelijat	hyödyntäminen	tiedonhankinta		1
II	23.	Koulun monipuolista ja modernia tietoverkkoa hyödynnetään mahdollisimman monen aineen opetuksessa ja sitä kehitetään määrätietoisesti edelleen.	oppiminen	opettajat	hyödyntäminen tukeminen	tiedonhankinta/ tietoverkko	1 3	1
II	24.	Lukion yhteisöllisyyteen kuuluvat myös turvallisuus ja yhteisön jäsenten välinen luottamus.				käsitteen määrittelyä		
II	25.	Niiden perustana ovat kaikkia työyhteisön jäseniä sitovat, oikeudenmukaiset, tasa-arvoiset ja yksiselitteiset pelisäännöt niin opiskelussa kuin muussa arjessa.	vastuu	yhteisö	noudattaminen	pelisäännöt	3	3
IV	26.	Lukion tarjottava opiskelejoille myös tarvittaessa turvaverkon, johon kuuluvat terveydenhoitajan, erityisopettajan ja opinto-ohjaajan palvelut sekä koulun OHR.	turvallisuus	OHR* rehtori ohjaajat	tukeminen	turvaverkko	8b	3

Liite 8. Lukion 8 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 4/5

TA	LUKIO 8 Toimintakulttuurin pääpiirrelauseet		Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
IV	27.	Koulun turvallisuuskansiossa on mm. kriisi- ja päihdesuunnitelma.	turvallisuus	OHR*, rehtori		turvallisuus-kansio	3	3
		2.1.2 Yksilöllisyys						
I	28.	Toimintakulttuurin tavoitteena on tukea opiskelijan tervettä itsetuntoa/oman oppimisen aktiivista kehittämistä.	kasvu	opettajat		itsetunto kehittäminen	1	1
I	29.	Konstrukttiivinen, henkilökohtaista ymmärtämistä ja aktiivista oppimista korostava oppimismäkemys on vahvasti esillä.	oppiminen	opettajat	opettaminen	oppimiskäsitys	1	1
IV	30.	Kaikille lukionsa aloittaville opiskelijoille annetaan ohjausta opintoihin, tiedon-hakuun ja opiskelumenetelmiin.	taidot	opettajat, ohjaajat	ohjaus	tiedonhaku opisk. taidot	1	1 3
IV	31.	Aloittaville opiskelijoille tarjotaan lisäksi eri aineiden tukikursseja, sillä aiemmin puutteellisesti opittu tai kokonaan opittamatta jäänyt vaikeuttaa uuden asian jäsentämistä ja ymmärtämistä.	oppiminen	opettajat ohjaajat rehtori	tukeminen	kurssitarjonta	1	3
IV	32.	Useimmissa aineissa tarjotaan myös ylioppilaskokeisiin kertaavia abikursseja	oppiminen kannustus	opettajat rehtori	tukeminen	kurssitarjonta	1	
IV	33.	Opiskelijoiden erityisosaamista kannustetaan lisäksi niin että lukiossa on myös mahdollisuus suorittaa taide- ja taitoaineiden pitkäkestoisia näyttökokeita lukiodiplomina.	oppiminen	opettajat rehtori	mahdollistaminen	Kurssitarjont	1 7 7	
		2.1.3 Yhteistyötahot						
V	34.	Yhteistyötä tehdään säännöllisesti viereisen X-talon kanssa.	lähiympäristö	rehtori ja opettajat	organisointi hyödyntäm.		4	

Liite 8. Lukion 8 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 5/5

TA	LUKIO 8 Toimintakulttuurin pääpiirrelauseet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
V	35. X- tiloja on sekä opetus-, näyttely- että juhlaikäytössä.		rehtori	organisointi	kumppani, tila		
V	36. X-salia <u>käytetään</u> myös syksyn ylioppilaskirjoituksiin.		rehtori	organisointi	kumppani, tila		
V	37. Kirjasto on aktiivisessa käytössä ja teemme yhteistyötä myös kirjaston henkilökunnan kanssa.	oppiminen	opettajat opiskelij.	hyödyntäminen		4	
V	38. Kevään ylioppilaskirjoitukset järjestetään X- lla		rehtori	organisointi	operatiivinen		
V	39. X-llä pidetään kevään lakkiaiset ja oppitunteja.	oppiminen	rehtori	organisointi	operatiivinen		
V	40. Liikunnan golfkurssseja <u>järjestetään</u> yhteistyössä X-golfin kanssa ja uimaopettajan X-liiton kanssa.	yhteistyö	opet/reksi	yhteistyön organisointi		4	
V	41. Lukiolla on yhteistoimintasopimus autokoulun kanssa.	yhteistyö	rehtori	organisointi.		4	
V	42. Myös seurakunta on yhteistyökumppanimme	yhteistyö	reksi/opet	organisointi		4	
V	43. Kuvaiteen kurssilla <u>tehdään</u> säännöllisesti yhteistyötä laajan taidemuseoverkoston, esim. taidemuseon kanssa.	yhteistyö	rehtori	yhteistyön organisointi		4	
V	44. Lukion tärkeitä yhteistyötahoja ovat lähialueemme yläasteet..	yhteistyö	reksi/opot	organisointi		4	
I	45. <u>Haluamme</u> tarjota lähikouluna alueemme peruskoulujen oppilaille riittävän laadukkaat ja monipuoliset lukiokoulutuksen aine- ja kurssivalintamahdollisuudet.	vuorovaikutus/tavoitteellisuus	rehtori opettajat	profiilin rakentaminen. ylläpito		1	
V	46. Kaupungin osan 2. asteen opinto-ohjaajat ovat pedagogisessa yhteistyössä säännöllisesti toimivan yhteistyöverkoston kautta	yhteistyö	opinto-ohjaajat	yhteistyön organisointi		4	
V	47. X:t palkitsevat ja kannustavat opiskelijoita stipendein.	yhteistyö	rehtori	organisointi	kumppanit	4	

Liite 9. Lukion 10 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 1/4

TA	LUKIO 10 Toimintakulttuurin pääpiirrelauseet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
II	1. Lukion toimintakulttuuria <u>luovat</u> opettajat, opiskelijat ja heidän vanhempansa yhteistyössä.	-			käsite		
IV	2. Kaikkien kouluyhteisön jäsenten mielipiteet <u>otetaan</u> huomioon, lukuvuoden työtä arvioitaessa sekä kirjallisesti että suullisesti yhteisissä kokouksissa.	avoimuus osallisuus	rehtori yhteisö	rakenne arviointi	arviointi/kehittämisen	6 11 13	5
II	3. Lukiossa arvostetaan avointa ja välitöntä kanssakäyntiä ja vuorovaikutusta rehtorin, opettajien, opiskelijoiden ja muun henkilökunnan välillä.	avoimuus myönteisyys	yhteisö	kohtaaminen	oppiminen/oppimisen edistäminen	8b 13	2
I	4. Tavoitteena on <u>hyvä</u> oppimista edistävä työskentelyilma- piiri.	oppiminen	yhteisön	kohtaaminen	ilmapiiri	1	1
II	5. Pulmatilanteet <u>pyritään</u> ratkaisemaan oikeudenmukaisesti keskustelemalla ja huomioimalla eri näkökannat.	turvallisuus avoin ja myönteinen	rehtori yhteisö	rakenne keskustelu kuuntelu	pulmatilanteiden ratkaisu	4 11 15	7
I	6. Lukiossa opiskelijoita <u>kasvatetaan</u> säännölliseen ja vastuulliseen opiskeluun.	vastuu	opettajat rehtori	kasvatus rakenne	vastuullinen oppis- kelu	1	1
I	7. Koko työyhteisölle on tärkeää sitoutua yhteisiin "pelisääntöihin" ja toisten huomioimamiseen.	vastuu turvallisuus myönteisyys	yhteisö	kohtaaminen	noudattaminen/kunnioittaminen	1	1

Liite 9. Lukion 10 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 2/4

TA	LUKIO 10 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
IV	8. Nämä säännöt ovat luettavissa lukio-oppaassa ja koulun järjestyssäännöissä.	avoimuus turvallisuus	yhteisö	viestintä	säännöt	3 12	3
IV	9. Ne on laadittu yhteistyössä opiskelijoiden kanssa.	turvallisuus yhteisyö	yhteisö	mahdollis- taminen	sääntöjen laatiminen	4	2
II	10. Niihin tutustutaan ryhmän-ohjaustunneilla ja ne ovat perustusta onnistuneelle etenemiselle opinnoissa.	turvallisuus vastaunotto	ohjaajat opiskelijat	tiedotus noudattami- n.	perehtymis- nen/hyöty	3	1
II	11. Vastuulliseen opiskeluun kuuluu säännöllinen osallistuminen oppimistapahtumaan ja kurssiin kuuluvien tehtävien suorittaminen	vastaunotto oppiminen	opiskelijat	siitoutuminen	läsnäolo tehtävät	3	1
II	12. Lukiossa pidetään tärkeänä kohteliaan ja toiset huomioivan tapakulttuurin oppimista. Tähän kuuluu käyttäytymisen koulun juhlissa ja tapahtumissa sekä vierailuluulla taidelaitoksiin ja leirikoulumatkoilla	turvallisuus myönteisyys hyvät tavat	yhteisö	kohtaami- nen kohtelu	tapakulttuuri	3	3
I	13. Toisten huomioiminen on tärkeää kaikilla oppitunneilla, välitunneilla ja ruokailussa.	turvallisuus myönteisyys hyvät tavat	yhteisö	kohtaami- nen	toisten huomiointi	3	3
II	14. Kunnioitamme toisen työtä arvostamalla opiskelijoiden valmistamia töitä semillä ja heidän tuottamaaan taide-esityksiä koulun juhlissa ja tilaisuuksissa.	hyvät tavat	yhteisö	arvostami- nen kohtelu	työt ja esitykset näkyviin	8b	2

Liite 9. Lukion 10 toimintakulttuuritekstin analyysipolija, s. 3/4

TA	LUKIO 10 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
I	15. Pidämme tärkeänä kasvatusta terveisiin elämäntapoihin.	hyvinvointi	opettajat rehtori	kasvattaminen	terveet elämäntavat	1	1
I	17. Lukiossa halutaan vahvistaa yhteisöllisyyttä, mutta annetaan tilaa yksilöllisyydelle.	yhteisöllisyys yksilöllisyys	rehtori opettajat	rakenteiden kohtaaminen	painotukset: yhteisöll./ yksilöllisyys	1	1
IV	18. Uusien opiskelijoiden vastaanottamisessa panostetaan viihtyvyyden ja turvallisuuden tunteen muodostumiseen. Tässä toiminnassa ovat tutorit mukana.	turvallisuus myönteisyys osallisuus yhteistyö vastuunotto	opinto- ohjaaja, ryhmänoh- jaajat, tutorit	ohjaaminen perehdyttäminen	uudet opiskelijat/ilmapiiri	4 8b	2 3
II.	19. Uusien opiskelijoiden ryhmien muodostamisessa ja luku-järjestyksen suunnittelussa ensimmäisen jakson ajaksi vahvistetaan myös ryhmän opiskelijoiden ja ryhmänohjaajan yhteenkuulumisen tunnetta.	turvallisuus	rehtori työryhmä	rakenteiden I	työjärjestelyt	8b	3
II	20. Opiskelijoita rohkaistaan avoimuuteen ja tuen hakemiseen, jos ilmenee vaikeuksia.	turvallisuus oppiminen	opettajat ohjaajat	ohjaaminen tukeminen	opiskelijat/ rohkaisu	8b	2
II	21. Kehittymässä oleviin ongelmiin puututaan jo varhaisessa vaiheessa.	turvallisuus oppiminen	opettajat ohjaajat	ohjaaminen	ongelmiin tarttuminen	8b 15	3
I	22. Koulu-yhteisön kaikilla jäsenillä on yhteinen vastuu lukion onnistuneesta suorittamisesta.	vastuunotto	yhteisön jäsenet	tukeminen	lukion suorittaminen	1	1

Liite 9. Lukion 10 toimintakulttuuritekstin analyysipohja, s. 4/4

TA	LUKIO 10 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
II	23. Lukion toimintakulttuuria <u>muovaa</u> opiskelijoiden monikulttuurinen tausta. Tämä <u>huomioidaan</u> oppimistilanteissa ja opiskelijoita tuetaan <u>kotoutumisessa</u> suomalaisen yhteiskuntaan. Tässä <u>tarvitaan</u> yksilöllisiä ratkaisuja.	<u>yksilöllisyys</u>	<u>opettajat</u> , ohjaajat rehtori	opettaminen ohjaus/ <u>tuki</u> <u>rakenne</u>	monikulttuurisuus kansainvälisyys	8b 16	1
II	24. Kansainvälisyys <u>toteutuu</u> eri tavoin koulutyössä ja se koetaan vahvuudeksi.	<u>kasvu</u> avoimuus	<u>opettajat</u> rehtori	arvostus kasvatus	kansainvälisyys	14	3
IV	25. Lukion perinteiset juhlat – ylioppilas-juhlat ja vanhojen tanssit <u>valmistetaan</u> yhteistyössä opiskelijoiden ja opettajien kanssa. Koulussa <u>järjestetään</u> lukuvuoden aikana myös erilaisia tapahtumia, joissa koulun erityisistä ja kansainvälisyys huomioidaan.	<u>yhteisöllisyys</u> <u>yhteisöllisyys</u> <u>yhteisöllisyys</u> ja kasvu	<u>opettajat</u> <u>opiskelijat</u> yhteisö	<u>järjestäminen/</u> <u>järjestäminen/</u> <u>järjestäminen</u>	juhlat tapahtumat erityisistä	4 10	2
II	26. Toimintakulttuurin toteutumista arvioidaan yhdessä opiskelijoiden ja muun henkilökunnan kanssa sekä kirjallisesti että yhteisesti keskustellen.	vastuunotto	yhteisön jäsenet	arviointi	toimintakulttuurin toteutumista	6 13	5
IV	27. Opiskelijoiden ja muun henkilökunnan turvallisuuteen liittyvät asiat <u>on</u> esitetty koulun turvallisuuskansiossa.	<u>turvallisuus</u>	<u>rehtori</u>		turvallisuuskansio	8a 8b 12	3

Liite 10. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaustekstin analyysipohja, s. 1/3

TA	LUKIO 14 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
I	1. Lukiossa on avoin ja rauhallinen ilmapiiri, jossa työyhteisön jäsenet ovat motivoituneita ja työhönsä sitoutuneita.	turvallisuus vastuunotto	yhteisö rehtori	kohtaamisen huolenpito rakenteesta	ilmapiiri	1	1
I	2. Opiskelu on aktiivista, ja työ koetaan mielekkääksi ja haasteelliseksi.	oppiminen vastuunotto	opiskelijat yhteisö rehtori	opiskelu kohtaamisen rakenne	tehtävä- orientaatio/tavoitteisuus	1	1
I II	3. Lukiossa korostetaan yksilöllisyyden ja erilaisuuden hyväksymistä sekä oman kulttuuri-identiteetin tiedostamista.	turvallisuus aihekokonais	opettajat rehtori	kohtaamisen rakenteet	arvo/ kulttuuri- identiteetti	1	1
I II	4. Työyhteisön henki on hyvä, ja tiedonkulku toimii.	turvallisuus avoimuus	yhteisö rehtori	kohtaamisen rakenteet	ilmapiiri	1	2
I	5. Opettajien, opiskelijoiden ja muun henkilökunnan on helppo lähestyä toisiaan.	turvallisuus	yhteisö	kohtaamisen rakenteet	ilmapiiri	1	2
IV V	6. Koko työyhteisömme ja opiskelijoiden huoltajat vaikuttavat koulumme kehittämiseen.	yhteistyö osallisuus vuorovaikutus	yhteisön huoltajat rehtori	kehittäminen rakenteiden luonti	vaikuttaminen- huoltajat	1 13 16	5 6
IV	7. Opiskelijat osallistuvat koulumme keskeisiin työryhmiin.	osallisuus	opiskelijat rehtori	osallistuminen rakenteiden luonti	työryhmä päättös- tenteko	2 4 13	3

Liite 10. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaustekstin analyysipohja, s. 2/3

TA	LUKIO 14 Toimintakulttuurin pääpiirteet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
IV	8.	Opiskelijat saavat suunnitella opintojaan kykyjensä, tarpeidensa ja kiinnostuksensa mukaan yhteistyössä opettajien ja opinto-ohjaajien kanssa.	opiskelijat opettajat opo	suunnittelu ohjaus tukeminen	opinto- ohjelma	4	3
IV	9.	Opinto-ohjaajat ja ryhmänohjaajat valvovat lukiolais- ten opintomenestystä ja seuraavat heidän psyykkistä ja fyysistä hyvinvointiaan	opo ropo	ohjaus seuranta	opinto- menesty- hyvin- vointi;	4 8b	3
IV	10.	Lukio-opintojen alussa opiskelija-tutorit tutustuttavat uudet opiskelijat kouluun ja sen työtapoihin.	tutorit	tutorointi tukeminen	käytännöt (ml. peli- säännöt)	3 5	3
IV	11.	Yksilöllistä oppimista tuetaan vaihtelevin opetusmene- telmin.	opettajat	tukeminen	opetus- menetel- mät	1	1
II	12.	Opetusmenetelmiä kehitetään jatkuvasti, samoin ope- tusvälineistöä.	opettajat	kehittäminen arviointi	menetel- mät ja välineet	6	1
I	13.	Opiskelijoita kannustetaan rakentamaan kriittisyyteen ja vastuun kantamiseen itsestään, työstään ja ympäris- töstään.	opettajat , opo, rehtori	kannustus rakenteiden luonti	tavoitei- suus	1 7	1

Liite 10. Lukion 14 toimintakulttuurikuvaustekstin analyysipohja, s. 3/3

TA	LUKIO 14 Toimintakulttuurin pääpiirrelauseet	Tavoite	Vastuu	Tekeminen	Teema	5.O	6.A
IV	14. Opiskelijat voivat halutessaan suorittaa useita kursseja opettajien ohjaamina itsenäisesti tenttimällä.	itsenäisyys oppiminen	opiskelijat opettajat	tenttiminen ohjaaminen	itsenäinen opiskelu	3	1
II	15. Opiskelijoita ohjataan arvioimaan omaa toimintaansa kestävä kehityksen edistämiseksi.	oppiminen aihekokonaisuus	opettajat, opo	ohjaaminen arviointi	itsearviointi,	1, 6	1
I	16. Opiskelijat saavat valmiuksia harjoitella mielipiteen ilmaisu, kriittistä keskustelua, osallistumista ja vaikuttamista.	taidot	opettajat	tukeminen ohjaaminen	valmiudet	1	1
IV	17. Opiskelijat suunnittelevat ja toteuttavat erilaisia juhlia ja tapahtumia.	osallisuus/ yhteistyö/ vuorovaikutus	opiskelijat	suunnittelu	juhlitapahtumat	4 10	2
I II	18. Koulussa nähdään tärkeäksi myös aktiivisen vapaa-ajan merkitys.	kasvu (avoimuus)	rehtori opettajat	artikulointi/ rakenteiden l kannustus	aktiivinen vapaa aika	1 8b	2
I	19. Opiskelijat ovat yllpeitä kulttuuri-identiteettistään ja juuri tämän kouluyhteisön jäsenyydestä, joka kuuluu niin arkeen kuin juhlaankin	yhteisöllisyys	yhteisö rehtori	me-hengen ylläpito rakenteiden l. artikulointi	kulttuuri- identiteetti Ilmapiiri, henki	1 16	2
I IV V	20. Lukion henki sitoo yhteen eri sukupolvia, jotka kohtaavat toisensa mm. vuosittaisessa X-tapahtumassa.	yhteisöllisyys	yhteisö rehtori	kohtaaminen/ rakenteiden l.; artikulointi	ilmapiiri, henki traditio	1 13	2 6

Liite 11 a. Tasomallijäsenmyyksen rajakohtia koskevat luokitusperusteet; Ohjaustekstit

Esimerkki		Perustelu
IDEOLOGIATASO		
1. Korostaa koko yhteisön vastuuta.		Eksplisiittisesti tavoitteeksi ilmaistut virkkeet/virkkeen osat
SISÄLTÖTASO		
Rajatapaus 1: Toimintakulttuuriin kuuluvat kaikki lukion viralliset ja epäviralliset säännöt, toiminta- ja käyttäytymismallit sekä arvot, periaatteet ja kriteerit, joihin työn laatu perustuu.		Toimintakulttuuriin käsitettä avaavat virkkeet, joihin ei sisälly toimintaa koskevia ohjeita.
Rajataustarkastelu: Virkkeessä luetellaan käsitteen sisällön elementit. Viitataanko relatiivilauseella vain viimeisenä olevaan kriteeriin vai sekä periaatteet-sanaan että kriteerit-sanaan vai kaikkiin kolmeen sekä-konjunktin jälkeiseen sanaan vai kaikkiin sisältöelementteihin? Tulkinta: kaikkiin, mutta erityisesti kolmeen viimeiseen: 1. perusteteksti 3. arvioinnissa painottuvat arvot, periaatteet ja kriteerit. 4. kouluyhteisön tulee arvioida, miten kirjatut arvot näkyvät käytännössä. Arvioinnin pohjana periaatteet ja kriteerit.		
Rajatapaus 2: Toista kunnioittava, rehellinen ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivä toiminta on toimintakulttuuriin ydin.		Sisällön elementteihin viittaavat virkkeet tai niiden osat.
Rajatapaustartastelu: Virkkeessä on implisiittisesti ilmaistu, tavoitteen luontaisen pyrkimyksen pyrkimys oikeudenmukaiseen toimintaan. Virkkeen voisi sijoittaa myös ideologiatasolle, sisältyyhän siihen arvokkaina pidettyjä asioita: toisen kunnioittaminen, rehellisyys ja oikeudenmukaisuus, jotka ovat kasvatustavoitteita. Toisaalta virke voisi kuulua myös sisältötason kohtaan arvot tai arvostukset. Jos asiaa tarkastelee opetus-toimen näkökulmasta, jonka mukaan toimintakulttuuri on ajattelu-, toimintatapojen ja arvostusten muodostama kokonaisuus, virkkeen voisi sen muodon perusteella sijoittaa myös sisältötason alakohtaan ajattelutavat. Luokitin lopulta virkkeen sisältötasolle olettaen, että tavoitellun toimintakulttuuriin kuvauksessaan lukiot kirjoittavat auki, millaiset arvot/arvostukset ohjaavat toimintaa. Virkkeen sisällön perusteella luokitin sen sisältötason sisällä arvostuksiin. Muodon puolestahan sen voisi sijoittaa myös ajattelutapoja kuvaavaan kohtaan.		
SÄÄNTÖTASO		
Pääpiirteet tulee kuvata opetussuunnitelmassa		Predikaattina on tulee merkityksessä <i>pitää, on tehtävä</i>
SISÄINEN/ULKOKOINEN TOIMINTATASO		
Opetussuunnitelma määrittelee tavoiteltavan toimintakulttuurin.		Sisäinen ja 5. Ulkoinen toimintataso: arkityötä koskevat toimeksiannot, jotka koulun tasolla muutetaan tehtäviksi ja prosesseiksi.

Liite 11 b. Tasomallijäsenyyksen rajakohtia koskevat luokitusperusteet; Toimintakulttuurikuvaukset, s. 1/2

Esimerkki	Perustelu
IDEOLOGIATASO	
1. Lähtökohtana on toisen kunnioittaminen ja <i>avoin</i> vuorovaikutus. 2. Lukiossa opiskelijoita kasvatetaan säännölliseen ja <i>vastuulliseen</i> opiskeluun.	Viittaus ohjausteksteissä eksplisiittisesti ilmaistuihin tavoitteisiin kuten avoimeen ilmiöpiiriin tai vastuun-ottoon, vaikka koulutason tekstissä ao. kohtaa ei olisi ilmaistukaan tavoitteeksi eksplisiittisesti.
SISÄLTÖTASO/Toimintatapa	
1. Ongelmat ratkaistaan avoimesti yhdessä keskustellen. 2. Turvallisuudentunnetta luodaan myös toimivilla hallinnollisilla ja ohjauksellisilla käytänteillä, joiden avulla opiskelijat toteuttavat yksilöllisiä opintopolkujaan.	1. Esimerkissä on mainittu toimintamallin/-tavan <i>tarkoitus ja käytäntö</i> . 2. Kaksi käytäntöä: toimiva hallinto ja ohjaus, joiden avulla voidaan tukea opiskelijan vastuunottoa ja itsenäisiä valintoja. Sisältötasolle tiivistys: <i>toimivat hallinnolliset käytänteet ja toimivat ohjauskäytänteet</i> , Peruste: käytäntöjä ei ole yksilöity tai nimetty.
SISÄLTÖTASO/Ajattelutavat	
1. Elämykset rakentavat opiskelijan arjesta hyvää nuoruutta. 2. Rakentava kritiikki nähdään voimavarana. 3. Kansainvälisyys toteutuu eri tavoin koulutyössä ja se koetaan vahvuudeksi.	Esimerkkivirkkeiden kaltaiset virkkeet luokitin ajattelutavoiksi, koska niissä kaikissa ilmaistiin <i>mielipide, kannanotto tai näkemys</i> . Virkkeiden tekeminen ei ole vielä toiminnan tasolla vaan vasta mentaaltasolla: <i>niin ajattelemme tai tällä meistä tuntuu</i> .

Lite 11 b. Tasomallijäsenyyksen rajakohtia koskevat luokitusperusteet; Toimintakulttuurikuvaukset, s. 2/2

SISÄLTÖTÄSO/Arvostukset	
1. Kunnioitamme toisen työtä arvostamalla opiskelijoiden valmistamia töitä seinillä ja heidän tuottamiaan taide-esityksiä koulun juhlissa ja tilaisuuksissa.	Välistä oli vaikea erottaa ajattelutavan ja arvostuksen rajaa, koska saman virkkeen tai sen osan olisi voinut sijoittaa kummallekin alatasolle. Sijoitin sen aina arvostustasolle, jos siinä käytettiin verbistä <i>arvostaa</i> tai sen <i>sisäilössä korostui asian tärkeys tai merkittävyys</i> . Toisessa esimerkeistä viimeisessä on ajattelutavan lisäksi yksilöity käytäntö eli ASP-kouluverkon jäsenyys, joka sijoittuu ulkoisen toiminnan tasolle yhteistyö.
2. UNESCO:n ASP-kouluverkon jäsenenä koulumme pyrkii toiminnallaan edistämään rauhan-, demokratian- ja ihmisoikeuskasvatuksen periaatteita, vaalimaan kulttuuriperintöä ja ympäristönsuojelua sekä toteuttamaan kulttuurien välistä oppimista.	Esimerkkien 3 ja 4 kaltaiset virkkeet luokitin vielä marraskuussa arvostukseen, mutta siirsin ne maaliskuussa 2007 ideologiatasolle, mikäli niiden sisältö liittyi tietokäsitykseen ja oppimiskäsitykseen.
3. Korostetaan kriittistä suhtautumista ympäröivän tietoyhteiskunnan informaatiotulvaan eri medioissa.	
4. Tämä näkyy koulumme oppimiskäsityksessä, jossa korostuu opiskelijan oma tiedonhankinta	
4. SISÄLTÖTÄSO: toimintamalli/-tapa ja sisäisen toimintatason alakohta	
Vuosittaisista keskustelutilaisuuksista esimerkkinä johtokuntakeskustelu, johon keväisin voivat osallistua halukkaat jäsenet, opettajat, vmentajat, henkilökunta ja oppilaskunnan edustajat	Sisältötason toimintatapa yläkäsitteeksi: keskustelutilaisuus sisäiselle toimintatasolle kohtaan 3, yhteistyön osapuolet ja 4. osallisuus: mahdollisuus osallistua

Liite 12 a. Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Tavoite-, vastuu- ja teemanäkökulma, s. 1/2

ESIMERKKI	SELITYS/PERUSTELU
1. Kouluyhteisön kaikilla jäsenillä on yhteinen vastuu lukion onnistuneesta suorittamisesta.	<p>Tavoite: vastuunotto</p> <p>Vastuutahto: eksplikoitu: yhteisön jäsenet</p> <p>Tekeminen: sitoutuminen</p> <p>Teema: päätätodistuksen saaminen</p>
2. Lukion perinteiset juhlat – ylioppilasjuhlat ja vanhojen tanssit valmistetaan yhteistyössä opiskelijoiden ja opettajien kanssa.	<p>Tavoite: osallisuus, yhteistyö, vuorovaikutteisuus</p> <p>Vastuutahto: eksplikoitu useita: olen merkinnyt ensimmäiseksi ensi mainitun: opiskelijat, opettajat</p> <p>Tekeminen: suunnittelu ja toimeenpano</p> <p>Teema: juhlat ja tapahtumat</p>
3. Opiskelijan tulee osallistua koepalautus- ja ryhmänohjaustuokioihin sekä koulun yhteisiin tapahtumiin	<p>Tavoite: vastuunotto</p> <p>Vastuutahto: eksplikoitu: opiskelija</p> <p>Tekeminen: sitoutuminen</p> <p>Teema: päätätodistuksen</p>
4. Opiskelu on aktiivista,	<p>Tavoite: oppiminen</p> <p>Vastuutahto: asiayhteyden perusteella opiskelijat</p> <p>Tekeminen: opiskeleminen</p> <p>Teema: tehtäväorientaatio</p>
ja työ koetaan mielekkääksi	<p>Tavoite: vastuunotto</p> <p>Vastuutahto: asiayhteyden perusteella yhteisö</p> <p>Tekeminen: kohtaaminen</p> <p>Teema: työorientaatio</p> <p>Vastuutahto: rehtori/ tekeminen liittyy rakenteesta huolehtimiseen</p>

Liite 12 a. Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulma, s. 2/2

5. Opiskelijaa ohjataan ja kannustetaan itseohjautuvuuteen	<p>Tavoite: oppiminen ja turvallisuus</p> <p>Vastuutaho: asiayhteyden perusteella <i>opettajat, ohjaajat</i></p> <p>Tekeminen: ohjaus ja kannustus</p> <p>Teema: itseohjautuvuus</p>
6. Uusien opiskelijoiden vastaanottamisessa panostetaan viihtyvyyden ja turvallisuuden tunteen muodostumiseen	<p>Tavoite: turvallisuus ja myönteisyys</p> <p>Vastuutaho: asiayhteyden perusteella <i>opinto-ohjaajat ja ryhmänohjaajat</i></p> <p>Tekeminen: ohjaus ja tuki</p> <p>Teema: alkajien perehdyttäminen, ilmapiiri</p>
7. Korostamme toiminnassamme kulttuurin merkitystä ja oman erityisalamme tietoista seuraamista ja osaamista.	<p>Tavoite: yhteisöllisyys, vastuunotto, yhteistyö</p> <p>Vastuutaho: asiayhteyden perusteella <i>yhteisö</i></p> <p>Tekeminen: priorisointi/osaamisen</p> <p>Teema: elinikäinen oppiminen, avoimuus muutoksille</p>
	jatkuu seuraavalla sivulla

Liite 12 b. Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Johtamisnäkökulma ja opiskelu-/työympäristöprosessi, s. 1/3

ELEMENTTI	SELITYS/PERUSTELU
1. TAVOITTEET Lukiassa korostetaan kriittistä suhtautumista ympäröivän tietoyhteiskunnan informaatiotulvaan eri medioissa	Ideologiatason virkkeissä esitetyt ohjausteksteihin liittyvät tavoitteet tai koulun korostamat asiat
2. PÄÄTÖKSENTEKO Käytännön kouluyötä <u>ohjaavat</u> säännöllisesti pidettävät opettajainkokoukset	<i>Tavoite:</i> taidot, tiedot, kriittisyys (§ 4) Selkeät viittaukset päätöksen teon valmisteluun tai -tilaisuuksiin, esim. opettajakokouksiin
3. NORMIT/PELISÄÄNNÖT Opiskelijan tulee osallistua koepalautus- ja ryhmänohjaustuokioiden sekä koulun yhteisiin tapahtumiin.	Viittaukset arkityön säätelyyn ja sääntöihin
4. RYHMÄNMUODOSTUS/YHTEISTYÖ Opettajien työryhmät <u>suunnittelevat</u> ja <u>valmistelevat</u> koulun toimintaa ja tilaisuuksia yhdessä muun henkilökunnan kanssa.	Viittaukset yhdessä tekemiseen ja ryhmiin
5. VALTA, VASTUU JA TYÖNJAKO Koulun toimintaan liittyvät päätökset tekee johtokunta rehtorin esityksestä. Oppiainekohtaisesta ohjauksesta vastaavat aineenopettajat.	Viittaukset vallan, vastuun tai työnjakoon..
6. LAADUN VARMISTUS/TULOKSET Viikoittaisilla ryhmänohjaustunneilla opiskelijat antavat palautetta koulun ilmapiiristä, ja <u>esittävät</u> kouluyhteisön kehittämiseen liittyviä toiveita. Toimintakulttuurin toteutumista arvioidaan yhdessä opiskelijoiden ja muun henkilökunnan kanssa sekä kirjallisesti että yhteisesti keskustellen.	Viittaukset tulosten seurantaan arviointiin tai arkityötä koskevaan palautteen antamiseen, jonka tarkoitus on kehittää käytäntöjä ja/tai nostaa esille vahvuuksia/ kehittämistarpeita

Liite 12 b. Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulma, s. 2/3

ELEMENTTI	SELITYS/PERUSTELU
7. PALAUTE JA PALKITSEMINEN	Työskentelytapaa, kannustamista, tunnustuksen antamista tai ammattitaidon kehittämiseen liittyvää palautetta koskevat viittaukset.
8.a. HYVINVOINTI/henkilökunta	Viittaukset henkilökunnan hyvinvoinnista huolehtimiseen./ Kuvauksissa ei ole viittauksia.
8.b. HYVINVOINTI/opiskelijat	Viittaukset opiskelijoiden hyvinvoinnista huolehtimiseen. HUOM: Esimerkki luokituu myös kohtaan pelisäännöt, sillä huolenpito annetaan koko yhteisön yhteiseksi tehtäväksi: (jatkuu seuraavalla sivulla)
9. OSAAMINEN	Vain henkilöstön osaamiseen liittyvät viittaukset: HUOM: opiskelijoiden osaamisesta huolehtimiseen liittyvät ilmaiset luokitin ilmauksen sisällön perusteella joko tavoitteisiin tai laadun arviointiin.
10. TYÖNILO, JUHLIMINEN, HUUMORI	Viittaukset vuorovaikutuksen laatuun ja työilmapiiriin. HUOM: En löytänyt kuvauksista yhtään eksplisiittistä työniloa koskevaa esimerkkiä, joten havainnollistan työnilo-kohtaa esimerkiksi erään tutkimuksessa mukana olleen lukion arvopohjasta. Sen sijaan juhlia koskeva esimerkki on toimintakulttuurikuvauksesta.
11. KUUNTELEMINEN	Kuunteleminen-kohta pohjautuu Hämäläisen (2004, 21) artikkeliin, jossa hän painottaa suuria korvia suuren suun sijaan. Olen luokitellut tähän kohtaan myös toimintakulttuurikuvausten kuulemiseen viittaavat eksplisiittiset ilmaiset.
RS: No tota, mä oon sellanen kuunteleva johtaja. EK: Kuvaile johtamistapaasi. Miten otat huomioon opettajien odotukset?	

Liite 12 b. Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Tavoite-, vastuu-, tekemis- ja teemanäkökulma, s. 3/3

ELEMENTTI	SELITYS/PERUSTELU
12. TIEDONVÄLTYS Myös koulun kotisivuilla on ajankohtaista tietoa koulusta ja koulutyöstä	Viittaukset tiedottamiseen, perehdyttämiseen ja erilaisiin tiedotuskanaviin.
13. KOMMUNIKAATIO Tuemme tavoitteiden saavuttamista avoimen keskustelun ja jatkuvan arvioinnin avulla.	Viittaukset käytäntöihin, joilla luodaan ja ylläpidetään yhteistä ymmärrystä, ts. sosiaalista todellisuutta ja jaettuja merkityksiä.
14. PRIORISOINTI Korostamme toiminnassamme kulttuurin merkitystä ja oman erityisalamme tietoista seuraamista ja osaamista.	Viittaukset pyrkimykseen keskittyä olennaisiin asioihin. Hämäläinen (2004, 18) varoittaa liian monista projekteista ja teemoista, koska huomio ei enää riitä perustehtävään.
15. ONGELMIIN PUUTTUMINEN Pulmatilanteet pyritään ratkaisemaan oikeudenmukaisesti keskustelemalla ja huomioimalla eri näkökannat.	Viittaukset sovun ja yhteistyön ylläpitoon ja tarttumiseen arkityön ongelmiin.
16. VAHVUUKSIEN HYÖDYNTÄMINEN Pidämme yllä ja kehitämme kouluyhteisön traditioita ja kulttuuria, jotka antavat mahdollisuuksia olla yhdessä, tuottaa ja kokea taide-elämyksiä.	Viittaukset oppilaitoksen oppimiseen, kehittymiseen sekä yhteisön jäsenten motivointiin, yhteisölliseen oppimiseen ja sitä tukevaan toimijoiden vahvuuksien hyödyntämiseen. (ks. Hämäläinen (2004, 20)
17. TULEVAISUUSORIENTAATIO	Viittaukset tulevaisuuteen ja/tai varautumiseen tuleviin muutoksiin. Huom: Kuvauksissa ei ennakoida eksplisiittisesti tulevaisuutta.hen.
18. PUHE 1:58 (443:443) / R1:mä nimenomaan tota koulun yhteisöllistämistä puhun, mikä meillä on niin kuin se valtti ja tunuspiirre, että keskeinen toimija on tietenkin se opettaja. Se läsnäolo, vaikka sulla ei ole erityistä roolia [tapahtumassa]. Mutta se, että on siellä fyysisesti paikalla ja läsnä, opiskelijat näkee, niin se on tärkeää.	Tämä luokituskohda koskee vain haastatteluaineisto Haastattelua koodittaessani huomasin, että osa rehtoreista painotti erityisen paljon arvojen artikulointia ja esillä pitämistä puheen avul-la sekä perusteli ajatustapaansa.

Liite 12 c. Sisällönanalyysin luokitusperusteet; Johtajuusnäkökulma

KRIITTISET ALUEET	SELITYS/PERUSTELU
1. OPETUKSEN ALUE Koulun monipuolista ja modernia tietoverkkoa <u>hyödynnetään</u> mahdollisimman monen aineen opetuksessa ja sitä kehitetään määrätietoisesti edelleen.	Viittaukset opetukseen ja sen tavoitteisiin, opetusmenetelmiin, opimistyyliin sekä motivointiin yms. pedagogisiin tekijöihin.
2. KULTTUURIN ALUE Lukion henki sitoo yhteen eri sukupolvia, jotka <u>kohtaavat</u> toisensa mm. vuosittaisessa X:ssä.	Viittaukset koulun henkeen, ilmapiiriin, traditioihin, juhliin ja tapah-tumiin jne.
3. MANAGERIAALINEN ALUE Lukion tiedotus tapahtuu viikoittaisten ryhmän-ohjaustuokioiden, info-tv:n, opiskelijoiden ilmoitustaulun ja opinto-ohjaajien kaut-ta.	Viittaukset suunnittelun rakenteisiin ja suunnittelu-prosessiin sekä ihmisten toiminnan koordinoimisiin ja johtamiseen, työn- ja vastuun-jakoon sekä myös käyttäytymiseen ja pelisääntöihin.
4. HENKILÖSTÖN ALUE <u>Korostamme</u> toiminnassamme kulttuurin merkitystä ja oman eri-tyisalamme tietoista seuraamista ja osaamista.	Viittaukset huolenpitoon osaamisesta hyvinvoinnista ja rekrytoinnis-ta Huom: Koskee vain henkilöstöä; opiskelijoiden osaami-nen/hyvinvointi on opetuksen alueella.
5. STRATEGISEN ALUE Toimintakulttuurin, aihekokonaisuuksien ja niihin liittyvien arvo-jen toteutumista seurataan ja arvioidaan koulun arkipäivässä.	Viittaukset visioon, missioon ja niihin kytkeytyviin tulevaisuus-orientoituneisiin sisältöihin tavoitteisiin sekä tulosten seurantaan, arvi-ointiin ja kehittämiseen.
6. ULKOSUHETEIDEN ALUE Liikunnan golfkurssija <u>järjestetään</u> yhteistyössä X-golfin kanssa.	Viittaukset ulospäin suuntautuneiden suhteiden vaalimiseen/ja ra-kentamiseen, mm. sidosryhmiin/ulkkoisen toimintatason toimintaan:.
7. MIKROPOLIITTINEN ALUE Pulmatilanteet pyritään ratkaisemaan oikeudenmukaisesti keskus-telemalla ja huomioimalla eri näkökulmat.	Viittaukset valtaan ja konflikteihin Huom: viereinen esimerkki on ainoa kuvauksista löytämäni.

Liite 13. Teemahaastattelun runko, s. 1/3

Teemat	Kysymykset	Viitekehysten lähde
1. Taustatiedot	a. Ikä, b. koulutus, c. virkasuhteen laatu, d. työkokemus opettajana, e. työkokemus rehtorina, f. osallistuminen g. johtamiskoulutukseen, h. johtamiskirjallisuuden lukeminen	
2. Lämmittely	a. Miksi olet rehtori? b. Mitä mieltä olet koulusta työympäristönä? c. Viihdytkö työssäsi? d. Miksi? e. Miksi ei?	
3. Koulukohtaisen opetussuunnitelman toimintakulttuurin pääpiirteet -prosessin kuvaus	a. Miten toimintakulttuurin käsite avattiin? b. Keskustelun vaiheet? c. Kolme tärkeintä keskustelussa mukana ollutta aihetta? d. Kuvaavako kirjaamanne pääpiirteet tavoitetilaa vai jo olemassa olevia pääpiirteitä?	Raina, Sahlberg, Murto, ops-opas, Hargreaves, tasomalli
4. Koulun toimintakulttuurin nykytila		
4.1. Tavoitteet	Yhteisön toimintaa ohjaavat tavoitteet?	
4.2. Arvot	Yhteisön toimintaa ohjaavat arvot?	
4.3 a. Kirjoitetut säännöt	Yhteisön toimintaa ohjaavat kirjoitetut säännöt?	
4.3 b. Kirjoittamattomat säännöt	Yhteisön toimintaa ohjaavat kirjoittamattomat säännöt?	
4.4. Periaatteet	Yhteisön toimintaa ohjaavat periaatteet?	
4.5. Käytännöt		
4.5.1. Yhteissuunnittelu	a. Kuvaile yhdessä tehtävää työtä? b. Käyvätkö opettajat kuuntelemassa toistensa tunteja? c. Suunnittelumahdollisuudet yhdessä? d. Onko työryhmiä, joilla ei ole yksilöityä tehtävää, on vain koulun kehittämistehtävä? e. Aihekokonaisuuksien toteuttaminen? f. Hanke, johon kaikki opettajat jollain tavalla kantavat kortensa kehoon?	
4.6.2. Päätoimintakeskus	a. Päätoimintakeskuksen käytännöt? b. Mahdolliset kehittämistarpeet?	Tikka

Liite 13. Teemahaastattelun runko, s. 2/3

4.6.3. Kehityskeskustelut 4.6.4. Täydennyskoulutus	Kehityskeskustelujen tulosten käsitteilykäytännöt? a. Koulutusrahat/niden hankkimistavat? b. Yksin vai ryhmänä koulutukseen? c. Opettajien aktiivisuus lähtee koulutukseen? d. Pitkäkestoista koulutushankkeista sopiminen? e. Tehdäänkö yhteenvetoja koulutuksessa käymisestä? f. Miten (koulutuksessa saatu) tieto jaetaan kaikille? g. Sijaisten palkkaamiskäytännöt? h. Itsenäinen työskentely oppimisolustalla, jossa on tehtävät? i. Vaaditaanko, että opiskelijat hakevat tehtävät ja tekevät ne, kun opettaja on koulutuksessa?	Kaupungin ohjeet
4.6.5. Teknologian hyödyntäminen/ Fronter (4.6.6. Työsuorituksen arviointiperiaatteet)	Ei käsitelty, koska asia raukesi neuvotteluissa	Tikka
4.6.7. Palkitseminen	Palkitsemiskäytännöt?	
5. Osallistumisjärjestelmä	Tiimit tai vastaavat?	Murto, Raina, Verbiest Sahlberg, ops
6. Fyysinen opiskeluympäristö	Koulutalo opiskeluympäristönä?	Juuti, Berg, Raina
7. Rehtorin toiminta	<p>1. Kuvaile lyhyesti rehtorin tehtävän aspekteja ja perusteltävää.</p> <p>2. Kuvaile johtamistapaasi:</p> <p>a. Miten otat huomioon opettajien odotukset?</p> <p>b. Tunnistatko itsessäsi kymppimentaliteettia ja/ tai päällikön piirteitä?</p> <p>c. Kannustatko opettajia muodostamaan kollegiaalisia tukirenkaita? Miten?</p> <p>d. Miten huolehdit, että yhteiset tavoitteet ovat kaikkien tiedossa ja että niistä on yhteinen tulkinta?</p> <p>e. Miten luot painetta muuttavaa vallitsevia käytänteitä?</p> <p>f. Millaista pedagogista keskustelua toivoisit opettajiesi käyvän?</p> <p>g. Millä tavoin selvität/selvitätte, onko teidän tekeminen suhteessa siihen, mitä voisitte tehdä?</p>	

Liite 13. Teemahaastattelun runko, s. 3/3

Rehtorin toiminta (jatkuu)	<p>h. Mikä estää teitä tekemästä paremmin?</p> <p>i. Miten hyödynnät onnistumisen kokemuksia?</p> <p>j. Ristivetolanteet:</p> <ul style="list-style-type: none">- Mitä ristivedon syitä olet pannut merkille?- Puutukko niihin vai jättätkö opettajien itsensä ratkaistaviksi? Esi-merkkejä? <p>Sääntöjen/ylhteisten sopimusten rikkominen:</p> <ul style="list-style-type: none">- mainitse esimerkkejä ja kerro, miten puutut asiaan ja miksi?/miksi et mahdollisesti puutu?
8. Opetussuunnitelma	VNA, OPS
<i>Tavoitteet</i>	Mainitse opetussuunnitelman kolme tärkeintä tavoitetta.
<i>Oppimiskäsitys</i>	Miten huolehdit, että oppimiskäsitys toteutuu?
<i>Yksilöllinen opiskeluympäristö</i>	<p>1. Mitä yksilöllinen opiskeluympäristö teillä tarkoittaa, a. sisältöjen suhteen?</p> <p>b. valinnaisuuden suhteen,?</p> <p>c. oppimistapojen suhteen?</p> <p>2. Hyväksytäänkö laajemmin se, että opiskelu voi sopeutua opiskelijan muuhun elämään? Miten se näkyy?</p> <p>3. Hyväksytäänkö itsenäinen opiskelu?</p>
<i>Yhteisöllisyys</i>	Yhteisöllisyydelle asetetut tunnusmerkit/toteutumisen arviointi?
<i>Opiskelijoiden suoritusohjeisto</i>	Opiskelijoiden suoritusohjeiston sääntöjen taustafilosofia?
<i>Opiskelijoiden osallisuus?</i>	Sallitko poikkeamisen? Miksi? Miksi et?
9. Bergin tasomalli:	Kerro esimerkkejä.
	Toimintakulttuurin pääpiirteet/kysymykset koulun toimintakulttuurivauksen tasomallijäsennyksen pohjalta suhteessa ohjausteksteihin.
	Hargreaves Berg

Liite 14. Haastattelurungon liite, s. 1/2

Ta	Perusteet	Opetustoimi	1 LUKIORehtorin johtamistoiminta
I	1. Korostaa koko yhteisön jäsenten vastuuta 2. On avoin yhteistyölle ja vuorovaikutukselle yhteiskunnan kanssa sekä maailmassa tapahtuvilla muutoksilla 3. Kaikki käyännöt rakennetaan johdonmukaisesti tukemaan kasvatus- ja opetustyölle asetettujen tavoitteiden saavuttamista.	4. Toimiva vuorovaikutus 5. Avoin, myönteinen ja rauhallinen ilmapiiri. 6. Toista kunnioittava, rehellinen ja oikeudenmukaisuuteen pyrkivä toiminta	1. Esimerkki 2. 3. 4. 5. 6.
II	Toimintakulttuuriin kuuluvat: 1. VIRALLISET SÄÄNNÖT 2. EPÄVIRALLISET SAANNÖT 3. TOIMINTAMALLIT 4. KÄYTTÄYTYMISMALLIT 5. ARVOT 6. PERIAATTEET JA KRITTEERIT (LAA7U)	Sisäiset ja ulkoiset tekijät 3. TOIMINTATAVAT	1 LUKION TOIMINTAKULTTUURIN PÄÄPIIRTEET (yksilö- ryhmä ja yhteisötaso) Tuli haastattelussa tuemme tavoitteiden saavuttamista avoimen keskustelun ja jatkuvan arvioinnin avulla. Tuli esiin haastattelussa selkeästi Esimerkkejä Pidämme yllä ja kehitämme kouluuyhteisön traditiota ja kulttuuria, jotka antavat mahdollisuksia olla yhdessä, tuottaa ja kokea taidelämyksiä Korostamme toiminnassamme kulttuurin merkitystä ja oman erityisalamme tieteistä seuraamista ja osaamista Esimerkkejä?
		7. AJATTELUTAVAT	

